

Remerciements

Les partenaires : Le centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), le Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD), l'Université de Nantes

Le comité de pilotage : Lucy Bell doctorante (CREN), Marine Roche doctorante (CREN) et Nadège Tenailleau docteure (CREN).

Le comité d'organisation : Amélie Alletru doctorante (CREN), Carole Buffa-Potente doctorante (CREN), Claire Burdin doctorante (CREN), Sandrine Lebreton doctorante (CREN), Yann Lefaou doctorant (CREAD), Virginie Messina doctorante (CREAD), Elzbieta Sanojca doctorante (CREAD).

Le comité scientifique :

Albero Brigitte, PU, CREAD	Lefaou Yann, doctorant, CREAD
Alletru Amélie, doctorante, CREN	Le Henaff Carole, docteure, CREAD
Almahmoud Mohamed, doctorant, CREN	Leprince Agnès, MCF, CREAD
Barrere Anne, PU, CERLIS	Loirand Gildas, MCF, CENS
Barroca-Paccard Marco, doctorant, CREN	Massot-Leprince Miryam, docteure, CREN
Bernard Pierre-Yves, MCF, CREN	Masy James, MCF, CREAD
Besnier Sylvaine, docteure, CREAD	Messina Virginie, doctorante, CREAD
Bourdet Jean-François, PU, CREN	Michaut Christophe, MCF, CREN
Bourdon Patrice, MCF, CREN	Munoz Gregory, MCF, CREN
Braud Manuela, doctorante, CREN	Nocus Isabelle, MCF, CREN
Briaud Philippe, MCF, CREN	Olivier Alain- Patrick, PU, CREN-CAPHI
Burban Francois, MCF, CREN	Perez-Roux Thérèse, PU, LIRDEF
Burdin Claire, doctorante, CREN	Pirolli Raphaëlle, MCF, CREN
Cottier Philippe, MCF, CREN	Piquee Celine, MCF, CREAD
Daverne Carole, MCF, CIVIIC	Plantard Pascal, PU, CREAD
Dora François, MCF, CREN	Poullaouec Tristan, MCF, CENS
Doussot Sylvain, MCF, CREN	Prevel-Brochet Sandrine, doctorante, CREN
Dussuet Annie, PU, CENS	Roche Marine, doctorante, CREN
Dupuy Nathanaëlle, doctorante, CREN	Rouillard Rozenn, MCF, CREAD
Dutercq Yves, PU, CREN	Sanojca Elzbieta, doctorante, CREAD
Edom Nadine, doctorante, CREN	Saury Jacques, PU, MIP
Gueudet Ghislaine, PU, CREAD	Sejourné Arnault, MCF, CREN
Guibert Pasclal, MCF, CREN	Suteau Marc, MCF, CENS
Guimard Philippe, PU, CREN	Tenailleau Nadège, docteure, CREN
Houdeville Gérald, MCF, CENS	Véjux Marine, doctorante, CREN
Hubert Blandine, docteure, CREN	Vidal-Gomel Christine, MCF, CREN
Janszen Stéphane, doctorant, CREN	Villeret Olivier, MCF, CREN
Lani-Bayle Martine, PU, CREN	Vinatier Isabelle, PU, CREN
Leboucher Caroline, doctorante, CREN	Voisin Carole, doctorante, CREN
Lebreton Sandrine, doctorante, CREN	

Nous remercions tout spécialement Anne Boursier, le personnel du bâtiment Censive, ainsi que les lycéens du lycée polyvalent Joubert-Maillard qui assurent notre accueil à chaque instant de ce colloque (Inès, Sandra, Mériam, Lisiane, Chloé, Alicia, Léa, Clément, Danyele, Océane, Ryan) et leur enseignante (Claudie Chatillon).

Actes du colloque

Vous trouverez dans ce document **les textes des communications du vendredi 28 octobre 2016** des auteurs qui ont donné leur accord pour cette publication.

Voir sur le site du CREN les communications du jeudi 27 octobre 2016.

Pour rappel : ces textes originaux ont été produits dans le cadre du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation qui s'est tenu à Nantes, les 27 et 28 octobre 2016. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, sous la forme suivante :

Nom, P. (2016, octobre). *Titre de la communication*. Communication présentée au Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation, Nantes. Repéré à <http://cren.univ-nantes.fr/colloques-manifestations/colloque-doctoral-international-de-leducation-et-de-la-formation/>

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques.

Sommaire :

Programme général p 3

Programme synthétique des ateliers p 5

Textes des communications

Atelier 11	p 9
Atelier 12	p 52
Atelier 13	p 82
Atelier 14	p 125
Atelier 15	p 167
Atelier 16	p 230
Atelier 17	p 276
Atelier 18	p 287
Atelier 19	p 310
Atelier 20	p 319
Symposium 2	p 189

Programme général

Jeudi 27 octobre 2016	
8h	Accueil
9h	Ouverture Corinne Miral (Conseillère écoles doctorales à l'Université de Nantes) Pierre-Yves Bernard (CREN)
9h30	Conférence : Elisabeth Bautier : Évolutions curriculaires et discours scolaire. Un point de vue pour étudier les inégalités sociales à l'école
10h45	Pause
11H	Ateliers Session 1 (1h30) ATELIER 1 Former les professionnels (1) ATELIER 2 Philosophie, éthique et épistémologie en éducation ATELIER 3 Des méthodes et des outils pour l'enseignement et la formation ATELIER 4 Problématiser en classe
12h30	Repas
14h30	Ateliers Session 2 (3 h pause incluse) ATELIER 5 Apprendre son métier d'étudiant ATELIER 6 Questions de didactique ATELIER 7 Le travail des enseignants : focus sur l'EPS ATELIER 8 Histoire de l'éducation ATELIER 9 Construction de l'identité professionnelle et (dé)professionnalisation ATELIER 10 Didactique des langues Symposium 1 Le décrochage scolaire
17H30	Verre de l'amitié (Censive)
19h	Soirée conviviale

Vendredi 28 octobre 2016

8h	Accueil
9h	Ateliers Session 3 (3h pause incluse) ATELIER 11 Repenser les dispositifs pour la réussite des étudiants ATELIER 12 Des méthodes et des outils pour l'enseignement et la formation : focus sur le numérique ATELIER 13 Nouvelles pratiques des enseignants et animateurs. ATELIER 14 Les enseignants au travail (1) ATELIER 15 Processus de socialisation : à l'école et dans la famille Symposium 2 Le décrochage scolaire
12h	Repas
13h30	Ateliers Session 4 (2h30) ATELIER 16 Former les professionnels (2) ATELIER 17 Politiques éducatives et Les dispositifs dans l'enseignement : évaluation et effets ATELIER 18 Penser la formation des enseignants ATELIER 19 Les enseignants au travail (2) ATELIER 20 Education et formation avec des personnes en situation de handicap
16h	Pause
16h30	Clôture

PROGRAMME SYNTHETIQUE DES ATELIERS

Vendredi 9h-12H (Session 3)

ATELIER 11 : Repenser les dispositifs pour la réussite des étudiants Discutant : Gérald Houdeville		
Quelle approche didactique pour la formation en alternance ou l'Université dans la logique économique-pragmatique des étudiants.	Emine	AMETSHAEVA
L'évaluation de la formation universitaire : cas de l'USTHB à Alger	Houa	BELHOCINE
Inégalités selon le genre dans les débuts de carrières académiques : que nous apprend le dispositif Génération ?	Julien	CALMAND
Les dispositifs d'accompagnement à l'université : quels effets sur la trajectoire universitaire et sur les inégalités ?	Boris	MENARD
Observation de l'effet de marché sur le salaire de jeunes diplômés de licence professionnelle d'assurance	Yannick	MIEL

ATELIER 12 : Des méthodes et des outils pour l'enseignement et la formation Focus sur le numérique Discutant : Philippe Cottier		
Les stratégies d'accompagnement visant le développement de l'autonomie des étudiants des formations hybrides	Dina	ADINDA
L'influence des représentations sociales dans le processus d'appropriation du numérique par les personnes en situation de handicap mental ou de maladie psychique	Véronique	LE CHENE
MOOCs : Vers une reproduction des inégalités sociales ? Etude de 14 MOOCs de la plateforme nationale France Université Numérique (FUN)	Eléonore	VRILLON
Identifications imposées ou autodéterminées des apprenants et engagement en présentiel dans un Dispositif d'Evaluations d'une Audience Renforcées par les Technologies (DECCART)	Emmanuel	ZILBERBERG

ATELIER 13 : Nouvelles pratiques des enseignants et animateurs Discutante : Ludivine Balland		
Le vulnérable travail d'intéressement des animatrices	Baptiste	BESSE-PATIN
Des professionnalités à l'épreuve des nouveaux rythmes scolaire : quand le jeu questionne les pratiques des enseignants et des animateurs	Vanessa	DESVAGES-VASSELIN
Les ATSEM, les activités manuelles et la raison graphique	Fabienne	MONTMASSON-MICHEL
Des institutions, des enfants : l'accueil au quotidien dans un Jardin maternel à Paris et un Forskolan à Stockholm	Carmen	SANCHEZ CARO

ATELIER 14 : Les enseignants au travail (1) Discutant : James Masy		
Travail des enseignants du primaire et inégalités d'apprentissage des élèves : représentations, doxas, formation ?	Claire	BENVENISTE
Les professeurs de lycée professionnel entre savoirs et compétences.	Karim	BOUTCHICH
La division du travail enseignant et ses effets sur la définition des savoirs enseignés	Marie	DAVID
Division du travail et prise en charge du « sale boulot » : étude de binômes enseignants dans un dispositif de co-travail	Quentin	MAGOGEAT

ATELIER 15 : Processus de socialisation : à l'école et dans la famille Discutant : François Burban		
Profils socio-affectifs d'élèves. Rôle de la relation émotionnelle à autrui dans les comportements sociaux et les dynamiques de classe.	Zoe	ALBISETTI
Logiques socialisatrices des mères de familles populaires en milieu rural	Béatrice	DIXNEUF GUILBERTEAU
L'effet de l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences sociales des élèves de cycle III.	Agathe	FANCHINI
'Dynamique identitaire et stabilité éducative des enfants issus de l'immigration rom en France	Costel	GRIGORAS
Découverte différenciée de la Cité des Métiers et transformations identitaires	Gian Franco	PORDENONE

Symposium 2 : Le décrochage scolaire		
Discutant : Pierre-Yves Bernard		
Orientation et affectation à l'entrée du second cycle du secondaire	Lucy	BELL
Les représentations sociales du lycée professionnel chez les élèves : un enjeu pour la motivation à apprendre ?	Aminata	CISSE
Les relations écoles-familles à l'épreuve d'un contexte post-colonial : la place du CPE dans la lutte contre le décrochage scolaire à Tahiti	Emeline	LE PLAIN
En quoi un dispositif de remédiation en lecture au collège peut-il aider à lutter contre le décrochage scolaire ?	Marina	TUAL

Vendredi 13h30-16h30 (Session 4)

ATELIER 16 : Former les professionnels (2)		
Discutant : Jérôme Eneau		
La rentabilité salariale des parcours d'études non linaires.	Inès	ALBANDEA
Quand la communication est conflictuelle avec un parent d'élève... Quels organisateurs de l'activité d'une CPE lors d'un entretien téléphonique ?	Claire	BURDIN
L'hybridation en formation : un levier pour le développement de l'activité réflexive ?	Jean-Luc	CHAUVIN
Communication et enjeux pour la formation des policiers.ères.	Loana	CETTOU

ATELIER 17 : Politiques éducatives et les dispositifs dans l'enseignement : évaluation et effets		
Discutante : Nadège Tenailleau		
L'évaluation de la qualité des dispositifs de scolarisation pour collégiens à haut potentiel intellectuel en France : premiers résultats exploratoires	Karine	CUER-BUARD
L'accompagnement contribue-t-il à l'accès à la démocratisation des savoirs ?	Seykhou O	DIALLO
Mobilisation des ressources pour la prise en compte des exclus du système formelle d'éducation et de formation : Cas du PAAS, Initiative « Big Push », Sénégal, 2015 - 2017	Momar	MBAYE
Le concept de laïcité en France et au Brésil et ses conséquences pour l'éducation et la formation	Charlène Gabriela	MENARD VALENTE

ATELIER 18 : Penser la formation des enseignants		
Discutant : Sylvain Doussot		
Une étude comparée de la formation des enseignants débutants entre l'Afrique subsaharienne et la France	Eugénie	DEMOUSSA
De la méthode traditionnelle à la méthode rénovée : quelle formation initiale pour quelle méthode en production écrite ?	Caroline	MARAMBA BACHAMA
Pour un nouveau paradigme de la formation des maîtres : des cliniques didactiques	Frédérique	PROT

ATELIER 19 : Les enseignants au travail (2)		
Discutant : Yves Dutercq		
Une contestation publique à l'égard d'un enseignant : intérêt de la méthode de théorisation ancrée	Vincent	LACLAU
Effet de la contribution du programme de formation de Master « MHM » dans la perspective de développement des compétences professionnelles des enseignants au secondaire	Abdel Hafid	LAROUA
Pratiques enseignantes et formation des enseignants en République Démocratique du Congo	Guy	LOKANGO MOBELA

ATELIER 20 : Education et formation avec des personnes en situation de handicap		
Discutant : Patrice Bourdon		
Rôle de deux prédicteurs de l'apprentissage de la lecture (connaissance des lettres et compétences phonologiques) chez les enfants présentant une déficience intellectuelle scolarisés en Ulis Ecole.	Sylviane	GUIHARD-LEPETIT
Éducation et formation à la sexualité des personnes cérébralement handicapées, vivant en institution	Laurence	OSSOLA
De quelles aides les élèves avec un trouble du spectre autistique disposent-ils pour apprendre en collège ?	Sabine Minna	ZORN PUUSTINEN

Introduction

Depuis longtemps, la vocation principale de la formation universitaire consistait en la transmission des savoirs théoriques généraux organisés par disciplines concrètes. La visée ultime était la délivrance d'un diplôme sans pour autant se préoccuper beaucoup de l'usage que fera son titulaire des connaissances acquises. Pourtant, Champy-Remoussenard (2015) insiste sur le fait que le travail prend aujourd'hui la place centrale dans la détermination du statut économique et social d'un individu. Cela incite à son tour la vulgarisation progressive des formations professionnalisantes, y compris l'alternance. Ce dispositif, en envisageant des passages réguliers entre la composante académique et celle professionnelle, est conçu dans l'objectif de production conjointe des compétences au croisement des savoirs théoriques, pratiques et personnels. Perrenoud (2001) estime qu'une telle organisation est plus propice pour le développement de la réflexivité de l'étudiant.

L'idée de la familiarisation directe avec l'environnement de travail et de la participation active du sujet est à la base de la formation par alternance. En retenant l'idée d'Altet (2010) qui suggère que dans le cadre du dispositif l'intérêt des bénéficiaires se focalise moins sur l'obtention des connaissances académiques que sur l'opportunité de l'intégration professionnelle, il devient fort pertinent d'analyser la perception de cette forme de professionnalisation par les alternants eux-mêmes. Ainsi, pour comprendre comment l'alternance est passée d'une forme de l'enseignement supérieur à un levier pour décrocher un emploi, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle « les objectifs qui motivent les étudiants de suivre la formation par alternance sont bien distincts de ceux pour la formation classique ».

Sur la base des enquêtes effectuées par des organismes compétents auprès des alternants et des dirigeants d'entreprises, nous avons composé notre propre guide pour mener des entretiens semi-directifs avec les responsables des formations en alternance et les bénéficiaires de deux options¹ du dispositif. Les résultats obtenus invitent à se pencher sur la révision des rôles des acteurs impliqués en fonction de l'importance respective qu'attribuent les alternants à chaque composante. La pédagogie de l'alternance reste jusqu'à présent un sujet peu développé. Elle devrait pour autant répondre à la logique économique-pragmatique de ses « clients » principaux, à savoir, des étudiants. Les enseignements tirés de notre étude sont censés enrichir la réflexion sur la question de l'élaboration de nouveaux curriculums d'alternance ainsi que l'introduction des méthodes du travail réflexif de l'apprenti.

¹ Le contrat d'apprentissage et le contrat de professionnalisation

Les antécédents du succès de l'alternance : le primat du travail et les insuffisances de la formation classique

Les modifications du système d'enseignement actuel sont largement tributaires des évolutions que subit le monde de travail. En effet, il est à admettre le primat du travail dans la détermination du statut et de l'utilité d'un individu dans la société où l'activité professionnelle devient le critère central lors de l'évaluation de l'accomplissement personnel. Lorsqu'un individu s'avère privé de l'activité professionnelle, son statut reste déterminé par le rapport de la distance au travail². Dans la définition de la population « active » et « inactive », l'accent est mis sur la disposition d'un emploi mais aussi sur les efforts faits pour son acquisition. Ainsi, comme « actifs » sont considérés des individus ayant un emploi ou des chômeurs faisant preuve de ses recherches. En même temps, ceux qui n'exercent aucune activité professionnelle et n'en cherchent pas sont désignés comme étant « inactifs ». Le fait d'occuper un emploi peut s'analyser en tant que fruit d'apprentissages théoriques, pratiques mais aussi relationnels. Dès lors, le poste occupé est le révélateur du niveau d'instruction de l'individu au sens large. En outre, le diplôme universitaire n'est plus un indicateur parfait de l'utilité de son titulaire et la connaissance y inscrite nécessite la « mise à jour » régulière. Cet impératif d'actualisation est à la source de multiplication de nouvelles formations diplômantes et certifiantes, à priori de courte durée et en lien direct avec le milieu professionnel.

La tendance vers le rapprochement du monde académique avec celui du travail témoigne des insuffisances de la préparation professionnelle fournie par le système d'enseignement conventionnel. La formation universitaire dite « classique » est souvent critiquée pour être trop éloignée de la réalité des exigences explicites de l'entreprise. L'approche traditionnellement utilisée consiste en la transmission des savoirs théoriques organisés à leur tour par disciplines concrètes. La théorie dans une telle conception précède nécessairement la pratique et sa prépondérance, au moins dans la salle de cours, est incontestable. La question de l'applicabilité de la connaissance théorique dans la pratique est rarement évoquée dans le cadre d'un tel système. En revanche, la formation par alternance, en tant que forme de professionnalisation, se donne pour objectif la familiarisation avec l'environnement de travail dès le début du cursus. Une nouvelle organisation de la formation pour et par action prévoit un schéma des allers-retours entre la salle de cours et l'entreprise d'accueil. L'idée étant d'assurer la synergie entre les enseignements acquis au CFA³ et les compétences requises par l'entreprise, l'alternance des lieux de formation devrait permettre la fameuse articulation

² Champy-Remoussenard, P. Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs

³ Centre de Formation d'Apprentis

théorie/pratique. Dans une telle conception, les enseignements théoriques préparent l'apprenti pour l'entrée sur le terrain professionnel. L'expérience pratique obtient à son tour le potentiel d'une « théorisation » en savoirs savants pour devenir une source d'enrichissement de la connaissance théorique.

De plus en plus sollicité, le dispositif d'alternance nécessite pour autant une révision profonde des rôles respectifs des acteurs impliqués. D'abord, l'Université accorde à l'étudiant une plus grande autonomie dans la production d'une nouvelle compétence pratique. Par conséquent, la participation de l'Université à ce type de formation se réduit. En revanche, l'apprenti devient un acteur actif de sa professionnalisation. Pour ce dernier, il s'agit de disposer et se servir de façon compétente d'un réservoir des connaissances variées. D'où les exigences élevées quant à la qualité des « ressources » transmises par le CFA et aux méthodes d'application effective. Si dans l'enseignement universitaire classique l'étudiant accumule des connaissances théoriques dans la perspective de les utiliser « plus tard »⁴, l'alternance présume un jumelage simultané entre théorie et pratique. En envisageant des retours vers l'une et l'autre composante de la formation, l'étudiant obtient la possibilité de comparer la pertinence de ces « ressources » à travers un travail réflexif et l'évaluation de sa performance tout au long du parcours. Toute expérience pratique peut être comprise, apprise et éventuellement réutilisée. Une simple transmission des savoirs devient insuffisante et la formation devrait promouvoir un travail réflexif de la part des apprenants. L'enseignant est censé doter ses étudiants d'un solide potentiel de ressources transversales pour qu'ils puissent formuler les problèmes et ensuite élaborer leur résolution⁵.

Traditionnellement, la formation universitaire était perçue comme étape de préparation à la transition vers la vie active, c'est-à-dire, professionnelle. Toutefois, la multiplication et la diversification des formations professionnalisantes reflètent une nouvelle demande sociale en quête d'une plus grande cohérence entre les parcours académique et professionnel d'un individu. L'organisation des formations où les rapports avec le monde professionnel deviennent nécessaires et réguliers n'est pas pour autant naturelle pour l'Université. En même temps, le déroulement de l'intégralité de la formation en salle de cours est reproché car ne contribuant pas à la socialisation organisationnelle des étudiants. En tant que futurs professionnels, ils ont besoin de « ressources transversales » qui peuvent être de nature variée et incluent les connaissances théoriques, savoir-faire pratique, aptitudes de la réflexivité critique, éléments d'éthique professionnelle, etc. Doter ses étudiants d'un potentiel des

⁴ Champy-Remoussenard, P. Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs

⁵ Geay, A. et Sallaberry, J.-C. La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance

ressources mobilisables dans une grande variété des situations de travail devient l'objectif de l'Université professionnalisante⁶. Elle est responsable de développer chez l'étudiant le savoir trier et associer les connaissances avec les expériences vécues sur le terrain pour donner lieu aux solutions des problèmes diagnostiqués. En ce faisant, l'Université assume la vocation d'accompagnement, facilitation et canalisation dans l'acquisition des connaissances pratiques.

Dans le système d'enseignement conventionnel, le problème proposé comme moyen de contrôle des connaissances des étudiants est conçu et évalué par l'enseignant. Ce problème a du sens pour le dernier et reflète à ses yeux le niveau de compréhension du sujet par l'étudiant. Or, le professeur de l'Université n'est pas nécessairement le pratiquant du métier qu'il enseigne. En effet, en tant qu'activité professionnelle, l'enseignement représente un processus complexe car suppose souvent la transmission des connaissances dont l'enseignant n'a pas réellement de connaissance. Son cours est souvent construit sur les savoirs issus de la théorie, de l'expérience des autres. Il n'est pas donc étonnant qu'un tel savoir théorique transmis dans la salle de cours puisse être éloigné de la réalité pratique rencontrée dans une entreprise. La construction des scénarios possibles avec les solutions « à la clé » ne garantit nullement la maîtrise des situations de travail imprévisibles. Les décalages que peuvent ressentir les apprentis sont des illustrations de l'éloignement qui persiste entre les modèles théoriques et les faits pratiques. D'où la nécessité d'une nouvelle didactique de l'alternance répondant à la fois à l'intérêt des étudiants et entreprises mais aussi s'inscrivant dans la compétence de l'enseignant.

Les rôles assignés par les apprentis à chacune des composantes

La compréhension des perceptions du dispositif se base sur les enquêtes effectuées par des organismes compétents auprès des alternants, entreprises et enseignants⁷. En tant que méthode de recherche, nous avons retenu l'entretien semi-directif. Cette approche de recueil d'information qualitative représente un avantage dans la mesure où l'enquêté dispose de la liberté dans ses paroles et n'est pas contraint de suivre un ordre d'entretien établi par le chercheur. Ce dernier obtient à son

⁶ Altet, M. La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation

⁷ Il s'agit principalement de l'enquête AGEFA PME – OpinionWay, « L'apprentissage idéal » (2015). En ligne sur : <http://www.agefa.org/agefa-pme/wp-content/uploads/sites/2/2014/11/agefa-pme-opinionway-apprentissage-ideal-decembre-2015.pdf>

Et sondage AGEFA-PME/Ifop, « L'image de l'enseignement professionnel et l'apprentissage auprès des PME et des enseignants » (2013). En ligne sur : http://www.ifop.com/media/poll/2282-1-study_file.pdf

tour l'opportunité de recueillir des éléments supplémentaires relatifs au thème analysé mais jusque-là inconnus. Ainsi, des entretiens semi-directifs avec les responsables des Masters en alternance à l'Université de Nantes étaient censés expliquer l'apport que fournit l'Université dans la médiation entre les étudiants et les entreprises d'accueil. Nous avons également interrogé les entretiens et les acteurs du CFA Inter Universités responsables de l'accompagnement dans le changement des curriculums, du suivi des apprentis et de la mise en place des outils d'ingénierie pédagogique. Les témoignages de deux bénéficiaires, un en contrat de professionnalisation et l'autre en apprentissage, complètent l'analyse. Ici, la considération de deux options du dispositif devient pertinente pour vérifier l'hypothèse de l'effacement des distinctions entre les profils d'alternants en professionnalisation et apprentissage⁸.

Théoriquement, les composantes académique et professionnelle se trouvent sur un pied d'égalité et partagent un même but. En pratique, dans la perception des alternants, leurs importances respectives sont distinctes. Dans les témoignages, le rapport de la conformité ne s'applique pas dans les deux sens. En cas de décalages réels ou perçus, c'est la formation qui est habituellement reconnue comme étant « inadéquate » aux attentes des entreprises et, par conséquent, des alternants aussi. Il reste à l'Université de changer sa posture pour arriver à une meilleure conformité. En revanche, l'entreprise n'est jamais censée remettre en cause ses pratiques de fonctionnement pour créer un terrain plus propice pour la mise en place des constructions théoriques. Dans les propos issus des entretiens, les alternants cherchent « un degré de conformité » des enseignements théoriques aux activités pratiques déployées en entreprise. Cette vision invite à percevoir l'enseignement et l'expérience professionnelle comme composantes indépendantes et peu cohérentes de la formation.

Malgré la conception initiale où la préparation académique devient indispensable pour l'application pratique, selon les interrogés, la formation « prend beaucoup de temps et d'efforts »⁹, sans pour autant faciliter l'exercice professionnel. D'après les enquêtes effectuées auprès des apprentis, nombreux sont ceux qui estiment qu'il serait pertinent de réduire les périodes théoriques au CFA au profit de celles en entreprise¹⁰. Un tel positionnement laisse entendre que la composante académique du dispositif devient une partie contraignante. Selon certains apprentis, elle complique la professionnalisation car consomme beaucoup de temps, suppose la présence aux cours et prescrit la

⁸ Les études de CEREQ dévoilent que la majorité des bénéficiaires des deux contrats entrent en alternance dans le cadre de poursuite de leurs études initiales

⁹ Témoignage d'un apprenti en Master 2, l'Université Paris 2 Panthéon-Assas

¹⁰ 23% des interrogés selon l'enquête « Apprentissage idéal » effectuée par « Opinion way » pour Agefa PME, décembre 2015

tenue des examens d'évaluation¹¹. La vision du CFA en tant que fournisseur des pratiques directement opérationnelles reste peu évoquée¹². Enfin, les alternants interrogés estiment qu'« aucune formation ne correspond parfaitement à ce qu'on fait en entreprise »¹³. Au vue de ces constats, on peut légitimement conclure que pour les bénéficiaires, la composante professionnelle du dispositif est perçue comme dominante et celle académique devient en quelque sens secondaire.

Les développements récents du dispositif mettent en lumière que ce n'est plus le niveau du diplôme qui est visé mais la possibilité d'obtenir un travail¹⁴. Cette tendance devient plus marquée avec l'élévation du niveau. Ainsi, plusieurs alternants suivent la formation au niveau équivalent, voire inférieur à leur diplôme initial. En ce sens, ils avouent que « parfois, il faut refaire un an de plus pour pouvoir faire une carrière »¹⁵. La poursuite d'une formation professionnalisante devient ainsi un outil stratégique pour décrocher un premier emploi. A ces fins, les alternants choisissent une formation reconnue dans une Université réputée, où les entreprises viennent chercher des apprentis¹⁶. Une bonne réputation de l'Université et les réseaux des partenariats avec les entreprises qu'elle a pu se créer deviennent des variables plus importantes que la qualité de l'enseignement. La fonction première du CFA (de l'Université) pour les alternants suppose la facilitation de la mise en relation avec une entreprise d'accueil. Ce rôle étant certes utile d'un point de vue social, il rompt avec la conception traditionnelle de l'enseignement universitaire. La fonction d'intermédiaire reflète l'objectif des alternants qui consiste moins en l'obtention des connaissances sur un métier mais surtout en l'opportunité d'intégration professionnelle¹⁷.

L'adaptation de l'Université : un véritable défi

Pour les universitaires, la satisfaction de l'intérêt des étudiants qui cherchent dans la formation des leviers pour décrocher un emploi devient un véritable défi. Les enseignants devraient réviser les contenus des « savoirs à apprendre » pour les étudiants ainsi que des « savoirs pour enseigner » pour

¹¹ Témoignage d'un apprenti en Master 2, l'Université Paris 2 Panthéon-Assas

¹² D'après les résultats de l'enquête « Apprentissage idéal »

¹³ Selon les témoignages d'un apprenti en Master 2, l'Université Paris 2 Panthéon-Assas et une alternante en professionnalisation, Bac +3, École EI CESI Toulouse

¹⁴ Enquête CEREQ Pays de la Loire « Les apprentis ligériens en 2006/2007 », juillet 2008.

¹⁵ Témoignage d'une alternante en professionnalisation, Bac +3, École EI CESI Toulouse

¹⁶ D'après un apprenti en Master 2, l'Université Paris 2 Panthéon-Assas

¹⁷ Altet, M., La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation

eux-mêmes¹⁸. Le plus grand changement est attendu au niveau du calendrier. Les calendriers d'alternance sont variés, et cette variété est conditionnée par le domaine, le secteur d'activité et les besoins des entreprises. Ainsi, la construction de l'emploi du temps se passe au regard des acteurs. Ensuite, il s'agit de l'utilisation des outils spécifiques d'accompagnement des étudiants dans l'entreprise. Une réglementation sur l'alternance prescrit le nombre obligatoire des visites pédagogiques dans l'objectif de vérifier le contenu des missions et l'adéquation avec la visée de la formation pour valider le diplôme¹⁹, un indicateur de reconnaissance et valorisation de la compétence détenue. La situation se complique car aujourd'hui, il ne s'agit pas d'une mais de plusieurs réalités de l'alternance. Pour la question de rentabilisation des formations en alternance, l'Université peut accueillir un public « mixte »²⁰. Ainsi, des étudiants initiaux et des alternants peuvent se retrouver sur la même formation²¹. Qu'il soit par la volonté des étudiants ou à cause de l'absence d'une entreprise d'accueil, les deux catégories sont amenées à suivre ensemble une formation. Donc, sur le calendrier, il faut « jongler » avec ce public mixte pour parvenir à occuper de manière appropriée les étudiants initiaux et les alternants.

Pour l'Université, il s'agit de se charger de nouvelles responsabilités sans qu'il y ait plus de « reconnaissance » de la part des étudiants. Pour satisfaire la demande des derniers, les curriculums d'alternance devraient répondre aux besoins des entreprises qui se différencient sensiblement en termes de taille, secteur d'activité, objectifs poursuivis et autres variables contextuelles. Malgré les multiples reproches à l'adresse de la composante académique, la question de son « adéquation » aux attentes des entreprises est ambiguë. En effet, une adéquation parfaite, est-elle possible ? Les attentes, sont-elles analogues d'une entreprise à l'autre ? Les pratiques professionnelles, sont-elles toutes enseignables ? Les besoins des entreprises sont situés dans le temps. Une entreprise peut avoir des attentes qualitativement différentes que ses homologues. L'enseignement des pratiques n'est possible que pour celles générales et souvent répétées. Un universitaire, sans être le praticien du métier enseigné, n'est pas en mesure d'anticiper les besoins réels de l'entreprise. Pour changer la perception des alternants où la composante académique devient une obligation « qu'il faut suivre », les méthodes d'enseignement en alternance doivent être reconsidérées. Dans l'objectif d'inculquer le savoir « apprendre à appliquer ce qu'on apprend », les étudiants en alternance devraient être préparés

¹⁸ Altet, M., La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation

¹⁹ D'après le responsable de l'ingénierie pédagogique aux CFA Inter Universités

²⁰ Selon les témoignages d'un responsable de l'ingénierie pédagogique aux CFA Inter Universités

²¹ C'est surtout caractéristique pour la Licence

et accompagnés autrement. Cela suppose à son tour une pédagogie d'alternance qualitativement différente qui est encore à construire.

Conclusion

L'idée selon laquelle la formation devrait contribuer à l'intégration ultime dans le monde de travail fait un consensus partagé. Ce n'est pas la finalité de la formation mais ses modalités qui subissent des changements importants. Ainsi, la logique des étudiants qui optent pour la formation en alternance peut être qualifiée de pragmatique. Les opportunités qu'offre cette formation modifient sensiblement la perception du rôle de l'Université. Aux yeux des alternants, la composante académique perd de l'importance au profit de celle professionnelle. La première est souvent perçue comme étant insuffisamment adéquate aux besoins exprimés par les entreprises. Pour les alternants, la vocation principale de l'Université devient la mise en relation avec le monde professionnel. Pour les universitaires, leur mission s'élargit pour accompagner les alternants en entreprise tout au long du parcours. La vocation d'intermédiaire et la mission d'accompagnement présument une adaptation au niveau du contenu, des rythmes de formation ainsi que des outils employés pour inculquer une connaissance professionnelle.

Pour la pédagogie de l'alternance, la reconstruction des approches de l'enseignement découle de la demande des étudiants. Dans la logique économique, la formation professionnelle peut être perçue comme une prestation de service et les étudiants en sont les consommateurs. Pour rentabiliser ce service, l'enseignement est censé satisfaire les besoins énoncés par les clients. L'intérêt des étudiants se focalise aujourd'hui sur l'accomplissement professionnel et la formation devrait servir à cet intérêt. Les curriculums doivent dès lors s'articuler autour de la connaissance pratique applicable ou au moins utile pour leur activité professionnelle. La formule selon laquelle les étudiants doivent « apprendre à apprendre » peut être développée pour promouvoir la conception d'« apprendre à pratiquer ce qu'on apprend ». De nouvelles méthodologies d'enseignement sont à introduire. Pour les universitaires, il s'agira d'accepter les changements multiples où la conception des formations professionnalisantes se fera « sur mesure » au regard des acteurs impliqués et intéressés.

AMETSHAEVA Emine
Laboratoire LEMNA, IEMN-IAE, Université de Nantes

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society*, 1(1), 117-141.
- Brémaud, L. et Boisclair, M. (2012). Pédagogie universitaire et partenariat université-entreprise : enjeux, écueils, perspectives. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28-1. Récupéré de <https://ripes.revues.org/577#text>
- Cahuc, P. et Ferracci, M., avec la contribution de Tirole, J. et de Wasmer, É. (2014). L'apprentissage au service de l'emploi. *Notes du conseil d'analyse économique*, N° 19 (9), 1-12.
- Champy-Remoussenard, P. (2015). Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs. *Revue française de pédagogie*, N°190, 15-28. URL : <http://rfp.revues.org/4675>
- Dietrich, A. et Weppe, X. (2010). Les frontières entre théorie et pratique dans les dispositifs d'enseignement en apprentissage. *Management & Avenir*, N° 40, 35-53.
- Geay, A. et Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? *Revue française de pédagogie*, N° 128, 7-15.
- Jean, A. (2012). L'analyse des imprévus et des événements dans le cadre de la cohérence entre théorie et pratique. Dans J. Desjardins et al., *La formation des enseignants en quête de cohérence* (p. 69-84). De Boeck Supérieur, Perspectives en éducation et formation, 1ère éd.
- Léné, A. (2000). Le fragile équilibre de la formation en alternance : un point de vue économique. *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*. La documentation française/CEREQ, 15-33.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28 (1), 1-12. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01105029/document>
- Perrenoud, Ph. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet et B. Séguier (Eds.) *Alternance et complexité en formation. Éducation - Santé - Travail social*. Paris : Seli Arslan, 10-27.
- Pouchol, M. (2007). Les universitaires, la pensée et l'innovation. *Marché et organisations*, N° 5(3), 17-39. Doi : 10.3917/maorg.005.0017
- AGEFA PME/OpinionWay. (2015). *L'apprentissage idéal*. 25 novembre - 3 décembre 2015. [Enquête]. Récupéré de <http://www.agefa.org/agefa-pme/wp-content/uploads/sites/2/2014/11/agefa->

[pme-opinionway-apprentissage-ideal-decembre-2015.pdf](#)

AGEFA-PME/Ifop. (2013). *L'image de l'enseignement professionnel et l'apprentissage auprès des PME et des enseignants*. 5 - 11 juin 2013. [Sondage] Récupéré de http://www.ifop.com/media/poll/2282-1-study_file.pdf

CEREQ Pays de la Loire. (2008). *Les apprentis ligériens en 2006/2007*. [Rapport de l'enquête]. Récupéré de http://www.paysdelaloire.fr/uploads/tx_oxcsnewsfiles/Rapport_sociographie_Apprentissage.pdf

Les filles moins représentées dans les métiers académiques ?

En 2013, un rapport du Haut Conseil sur les Carrières Scientifiques (Haut Conseil de la Science et de la Technologie, 2013), commandité par le Premier Ministre de l'époque, mettait en évidence le manque d'intérêt des jeunes et notamment des plus diplômés à s'engager dans les carrières scientifiques. Ce document pointait les difficultés des filles à embrasser ce type de trajectoires professionnelles. La connaissance de ce phénomène n'est pas nouvelle et une large littérature existe sur le sujet. Ainsi, Bonnard et Giret expliquent « *plus diplômés que les hommes dans l'enseignement supérieur, elles accèdent beaucoup plus rarement aux principaux métiers scientifiques, à l'exception des métiers de la santé* » (Bonnard & Giret, 2014). Les causes de ce phénomène sont à chercher du côté de l'orientation tout au long des parcours scolaires (Duru-Bellat, 1990; Establet, 1988) mais aussi du côté des mécanismes de ségrégation sur le marché du travail (Marry, 2004).

Les métiers de l'enseignement n'échappent pas à ces phénomènes de ségrégation et même si les femmes sont plus représentées que les hommes dans le primaire et le secondaire, elles sont moins représentées dans l'enseignement supérieur (Bonnard & Giret, 2014). Ces différences s'inscrivent dès les parcours de formation puisque les femmes sont minoritaires parmi les doctorants. En 2011-2012, elles ne représentaient que 48% des effectifs (MENESR, 2013b). La domination des hommes se poursuit jusque dans les métiers de l'enseignement supérieur. En 2013, elles ne représentent que 34% des chercheurs au CNRS et 35% des chercheurs dans les universités sous tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Selon, les données du bilan social du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR, 2013a), en 2012-2013, la part des femmes parmi les professeurs d'Université ne représente 23% et 43% parmi les maitres de conférences. Ces données agrégées ne reflètent pas les disparités par disciplines, ainsi la part des femmes au sein des effectifs des enseignants titulaires en 2012-2013 est de 58% dans les disciplines CNU de langues et littérature est de 22% dans les disciplines de sciences de l'ingénieur et informatique.

Encadré méthodologique : Enquête Génération, interrogation en 2010 et en 2015 des sortants de 2010.

D'avril à juillet 2013, le Céreq (Centre d'Etude et de Recherche sur les Qualifications) a interrogé un échantillon représentatif des jeunes ayant quitté pour la première fois le système éducatif au cours ou à l'issue de l'année scolaire 2009-2010. Environ 33 000 jeunes issus de tous les niveaux de formation ont répondu à cette enquête téléphonique. L'enquête a pour objectif la connaissance des différences de conditions d'accès à l'emploi en fonction de la formation initiale suivie et de diverses caractéristiques individuelles (genre, origine sociale, origine nationale). Elle aborde le parcours

scolaire et ses spécificités (les stages, les séjours à l'étranger), et s'attache à décrire les différentes situations d'activité mois par mois entre la sortie de formation et le printemps 2013

Parmi ces jeunes plus de 1900 diplômés de doctorat (hors santé) ont été interrogés en 2013. Ces docteurs sont représentatifs des docteurs (français et étrangers) diplômés dans un établissement d'Enseignement Supérieur Français en 2010, de moins de 35 ans et résidant en France au moment de l'interrogation en 2013. Un module spécifique de questions a été administré aux diplômés doctorat.

Comme le montre le tableau 1, Les données de l'enquête Génération 2010 « interrogation en 2013 des sortants de 2010 » confirment ces tendances. Après 3 années de vie active, 42% des diplômés de doctorat en 2010 en emploi travaillent dans la recherche publique, parmi eux seulement 47% sont des femmes. Parmi ces 2 populations, seulement 45% des femmes étaient sur un poste permanent contre 55% pour les hommes. Enfin après 3 années de vie active seulement 40% des femmes en emploi dans la recherche publique accèdent à des postes avec encadrement contre 60% pour les hommes.

Tableau 1 : Débouchés en 2013 de docteurs diplômés en 2010

	Part des hommes	Part des Femmes
Part des docteurs en emploi dans la recherche publique en 2013	53%	47%
<i>Dont emploi permanent (CDI + Fonctionnaires)</i>	55%	44%
<i>Dont emploi permanent (CDI + Fonctionnaires) avec encadrement</i>	60%	40%

Source : Génération 2010, Interrogation en 2013 des sortants de 2010

En France, un rapport de 2006 (Carrère et al., 2006), sur le passage du statut de MCF à Professeur dans trois disciplines apporte de nombreux éclairages sur ce phénomène. Ainsi, il démontre qu'il existe des types de carrières sexuées (les femmes seraient moins enclines à prendre des responsabilités de direction ou d'encadrement), des formes de discrimination indirectes basées sur des critères scientifiques (moins de participation à des projets internationaux, plus faibles mobilités à l'internationale), mais surtout que « *tout se joue dans les années qui suivent l'accès à un premier poste* »[...] « *les débuts de carrières jouent un rôle déterminant car c'est le moment que se construisent des trajectoires souvent différenciées pour les hommes et pour les femmes* », les coûts de passage de MCF au professorat seraient plus importants pour les femmes que pour les hommes « *car ils interviennent à une période particulière de la vie (celle de la naissance et de la charge des jeunes enfants)* ». En résumé, Marry (Marry, 2008) écrit à propos des débuts de carrières différenciées dans le monde académique « *de petites discriminations au départ se traduisent par de grands écarts au terme de plusieurs années de carrières* », transformant l'image de « *plafond de verre* » en « *ciel de plomb* », car il est « *moins transparent mais tout aussi pesant* ». Si les études que nous citons se

concentrent sur les débuts de carrière, qu'en est-il de ce qu'il se passe pendant la thèse ou juste après ?

Un processus de recrutement aux postes permanents moins favorables pour les femmes ?

Afin d'appréhender les différences d'accès des hommes et des femmes dans la recherche académique et d'étudier les trajectoires professionnelles, il convient d'explicitier au mieux le processus de transition de la thèse à l'emploi. La littérature abondante sur le sujet explique que c'est un processus que l'on peut difficilement qualifier d'« insertion » puisque les docteurs sont plus âgés, ont déjà appartenu à la vie active et sont la plupart rémunérés pour réaliser leur thèse (Calmand, 2013, 2015; J.-F. Giret, 2005). De plus, si nous considérons que l'insertion se termine dès lors que les individus sont stabilisés dans leur emploi (Vernières, 1997), dès lors ce concept est difficilement applicable aux diplômés de doctorat. La transition de la thèse à l'emploi est un processus caractérisé par une forme d'irréversibilité (Mangematin, 2000) notamment à cause d'une forte segmentation du marché du travail. Ainsi, les études (Bonnard, Calmand, & Giret, 2016) montrent l'importance du projet professionnel en début de parcours qui déterminent les conditions de réalisation de la thèse mais aussi le parcours professionnel après la soutenance. La réussite dans la voie de la stabilisation dans la recherche académique ressemble à un parcours à étapes ou une dépendance de sentier qui peut être schématisée ainsi : accès au financement « contrat doctoral » ou au « contrat doctoral couplé du monitorat », soutenance de thèse, valorisation de la thèse sous la forme de publications à comité de lecture, qualification au CNU et postdoctorat. Nous allons maintenant essayer de montrer si l'accès à ces différentes étapes serait plus défavorable aux filles par rapport aux garçons.

L'accès au financement de thèse.

Depuis maintenant une dizaine d'années l'accès au financement de thèse est une condition nécessaire pour effectuer une thèse. Même si dans certaine discipline il est encore possible de ne pas avoir de financement, l'accès à un financement vous assure les meilleures chances d'accéder au type d'emploi souhaité. Le financement de thèse ; d'une part, conditionne le type de socialisation (soit vers l'académisme, soit vers la recherche en entreprise) et d'autre part il détermine souvent la qualité de ce processus. Dans le cas du contrat doctoral, les doctorants bénéficient de bonnes conditions d'accueil (ils ont souvent un bureau propre), en opposition avec les doctorants sans financement. Les bénéficiaires du contrat doctoral participent aux réunions, conseil de laboratoires, ils peuvent avoir la charge d'organisation de séminaires, ils participent plus souvent à des projets de recherche, ont de meilleures opportunités pour valoriser leur travaux, ils ont accès aux missions d'enseignement et

enfin ils sont plus souvent considérés comme de jeunes ou futures collègues (Louvel, 2006). Ainsi, le monitorat permet aux doctorants de « *de se confronter aux rouages et aux tenants des institutions universitaires et académiques, d'apprendre à construire un emploi du temps dirigé vers la recherche et l'enseignement, de parler régulièrement devant un auditoire* » (Francès, 2013). L'accès au financement est souvent soumis à un processus de sélection au moment de l'entrée en thèse, les futurs doctorants doivent préparer un projet de thèse et le défendre. Le monitorat est un outil de sélection des individus jugés plus aptes par l'université à mener une carrière académique. Dans la même veine, selon Soulié (Soulié, 1996), les moniteurs sont désignés comme « les meilleurs », peuvent se retrouver en situation de « poulain » d'un « mandarin ». Dans un univers où le choix d'un doctorant permet aux encadrants de faire vivre leurs idées et leurs théories nous nous demandons si les universitaires en postes investiraient moins sur les filles puisqu'ils considéraient leurs chances d'accès aux postes les plus prestigieux de la recherche publique plus faible ?

Afin de tester nos hypothèses, nous avons réalisé 3 modèles logistiques (Modèles 1 en Annexes) qui estiment la probabilité d'accéder : à un financement de thèse, au contrat doctoral et enfin au contrat doctoral couplé au monitorat. Dans chacun des 3 modèles nous contrôlons de variables sociodémographiques (origines sociales et nationalité) et du parcours scolaire (diplôme d'entrée dans l'enseignement supérieur, type de baccalauréat obtenu et le type de diplôme obtenu en M2). Afin de contrôler l'effet de la discipline sur les différentes probabilités nous contrôlons d'un effet croisé Genre/discipline. Les résultats de nos modèles montrent qu'il n'y a pas de différences significatives homme/femme en termes d'accès aux financements étudiés.

Les publications pendant la thèse :

Publier dans des revues à comité de lecture pendant la thèse joue un rôle majeur dans le recrutement aux postes permanents dans la recherche académique. Selon les théories de Merton (Merton, 1973), les publications doivent jouer un rôle central dans les mécanismes de promotions et de recrutement dans la recherche académique, qui doivent être allouées sur la base de contributions originales. Les publications attestent aussi de la qualité de l'enseignement reçu durant la thèse mais aussi de certaines aptitudes spécifiques des chercheurs (Bonnal & Giret, 2009). Ainsi, certains auteurs montrent que les publications sont très inégalement réparties selon les chercheurs (Lotka, 1926). L'hypothèse ici que nous testons est de savoir, si durant la thèse, les femmes (en tenant compte de plusieurs aspects) sont moins enclins à publier que les hommes ?

Pour tester notre hypothèse, nous avons utilisé un modèle multinomial (Modèles 2 en Annexes) qui teste la probabilité d'avoir publié 1 article, 2/ 3 articles, plus de 4 articles plutôt que de ne pas avoir publié. En contrôlant notre modèle de la discipline, du financement de thèse, du lieu principal de

thèse, du label du laboratoire de thèse, nos résultats montrent que les femmes ne publient pas moins que les hommes avant leur soutenance de thèse.

La qualification au CNU

Une fois la thèse soutenue, les docteurs doivent, s'ils veulent accéder aux emplois de la recherche académique, se qualifier au CNU (Conseil National des Universités). Le CNU est chargé de la gestion des carrières et il existe autant de commissions que de groupes disciplinaires CNU. La « qualification » est donc en amont des recrutements dans les emplois de la recherche académique, une étape de sélection obligatoire. Grâce aux données du service des ressources humaines du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR, 2010) nous savons que les taux de qualifications (ratio a tenté la qualification / a réussi la qualification) sont très inégaux selon les disciplines : nous notons que le taux de qualification est de 32% dans la section CNU 1 (Droit) et de 83% la section 8 (Physique). Ces taux de qualification diffèrent aussi selon le genre à l'intérieur des sections en faveur des hommes et inversement. Sur les 11 sections étudiées 7 sont en faveur des hommes, 3 en faveur des femmes et une a taux équivalents. Les disciplines de lettres sciences humaines et sociales sont celles qui sont le plus en faveur des femmes. Dès lors, d'une part nous pouvons nous demander si les femmes n'anticiperaient pas les difficultés d'accès aux postes permanents de la recherche publique et donc tenteraient moins la qualification et d'autre part si dès la l'après thèse un mécanisme de reproduction sexuée se mettrait en place afin de favoriser les hommes dans l'accès aux carrières académiques.

Pour tester cette troisième hypothèse, nous avons réalisé 3 modèles logit (Modèles 3 en Annexes) permettant d'estimer la : probabilité de tenter la qualification, probabilité de la réussir et enfin la probabilité de la réussir quand elle est tentée. Nous contrôlons des variables déjà représentées dans les modèles précédents mais nous avons rajouté pour chaque individu le taux de qualification par groupe CNU selon le sexe du répondant. Afin de contrôler les effets liés à la discipline et au type de financement de thèse nous avons créé des variables croisées sur ces modalités. Enfin, nous nous demandons si selon la théorie de Merton (Merton, 1973), les publications des femmes seraient moins reconnues sur le long terme que celles des hommes, il existerait un possible « effet Mathieu ». Pour contrôler cet effet nous croisons le fait d'avoir publié au genre. Les résultats de nos estimations montrent d'une part que les femmes se présentent moins à la qualification, qu'elles y réussissent moins dans leur ensemble et surtout que lorsqu'elles la tentent, elles ont moins de chances d'être sélectionnées.

Accès à une expérience postdoctoral ?

Une fois la qualification en poche, les docteurs se doivent de connaître des expériences postdoctorales qui prennent la forme de contrat à durée déterminée dans la recherche publique. Comme le rappelle Recotillet (Recotillet, 2007), les concours d'accès aux postes de maître de conférence ont lieu tous les ans, dans l'attente de ces recrutements, ils postulent à des emplois à durée déterminée (comme les post-doctorats) jusqu'à ce qu'ils arrivent à obtenir un poste stable, alimentant ainsi le modèle appelé "tournoi" décrit par Lazear et Rosen (Lazear & Rosen, 1979). Cette période composée de contrats temporaires est généralement perçue comme une période de transition, devant permettre aux docteurs d'accomplir un complément de socialisation et de formation. Comme l'explique Giret, " *La multiplication de ces expériences peut modifier les signaux émis par les docteurs sur le marché du travail*" (J. F. Giret, 2011). Deux arguments mis en avant par Bonnal et Giret (Bonnal & Giret, 2009) permettent d'expliquer l'importance de ce type d'expériences dans le processus d'accès à l'emploi. D'une part, avec la spécialisation croissante des activités scientifiques qui demande un investissement important (Siow, 1998), les rendements de ces investissements sont souvent plus longs et plus aléatoires, d'où l'intérêt pour les employeurs potentiels de les observer sur une période de temps relativement suffisante comme le permet le post-doctorat. D'autre part, les expériences postdoctorales permettent aux docteurs de découvrir d'autres environnements et d'autres méthodes de recherche s'ils quittent leur laboratoire ; elles leur permettent éventuellement de renforcer leurs compétences linguistiques s'ils changent de pays. De plus, au travers de ces expériences, les docteurs peuvent compléter leur formation en lui apportant de nouvelles compétences ou en lui permettant de révéler certaines d'entre elles.

Ces expériences impliquent souvent des mobilités géographiques, elles interviennent aussi à un moment où les docteurs construisent une vie de couple et où ils ont des enfants. Nous pouvons nous demander si les femmes seraient moins enclins à connaître ce type d'expériences parce qu'elles seraient par exemple moins mobiles que les hommes notamment. De plus, en Suède, par exemple, Wenneras et Wold (Wenneras & Wold, 1997), ont mis en évidence une discrimination quant à l'accès aux bourses postdoctorales dans le domaine biomédical, basée notamment sur l'indice de production scientifique, elles doivent avoir un indice 2,6 fois plus élevé que celui des candidats masculins pour accéder à ces types de financements.

Nous avons donc testé 2 modèles logit (Modèles 4 en Annexes) permettant d'estimer la probabilité de réaliser un postdoctorat après sa thèse : un modèle porte sur la population dans son ensemble et un autre porte sur la population des docteurs qualifiés au CNU. Nous savons, grâce aux données du service des ressources humaines du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche que le

postdoctorat n'est pas valorisé de la même façon dans l'ensemble des disciplines quant à l'accès aux postes de maître de conférence. Il s'agit donc de contrôler l'aspect disciplinaire grâce à une variable croisée genre/discipline. Afin de prendre en compte les contraintes familiales nous avons inséré dans nos modèles une variable indiquant la situation à la fin de la thèse : vit en couple, vit seul et vit chez ses parents. Pour rendre compte de l'effet du genre cette variable est une variable croisée. Nous voyons par exemple que les hommes qui vivent seuls ont plus de chances de réaliser un postdoctorat après leur thèse. De manière générale, nos résultats montrent que toutes choses égales par ailleurs, les femmes ont moins de chances de réaliser un postdoctorat que les hommes.

Conclusion

Notre article montre que l'hypothèse selon laquelle les femmes docteurs seraient pénalisées dans les débuts de carrières dans la recherche académique entraînant un retard qu'elles ne rattraperont jamais semble valide. En effet, il apparaît que le déroulement de la formation doctorale ne soit pas défavorable aux femmes, elles accèdent au financement et publient de la même façon que les hommes. En revanche tout semble se compliquer après la soutenance de thèse et notamment lorsqu'elles souhaitent réaliser des postdoctorats ou qualifier leur thèse, c'est-à-dire à un moment où théoriquement elles sont plus à même de construire une vie de famille. Ces constats nous amènent à penser que si la formation des docteurs ne semble pas défavorable aux filles en revanche le système de recrutement aux postes permanents l'est plus.

*Calmand, Julien
Iredu, Université de Bourgogne*

BIBLIOGRAPHIE

- Bonnal, L., & Giret, J.-F. (2009). La stabilisation des jeunes docteurs sur le marché de l'emploi académique. *Revue d'Economie Politique*, 119, 373–400.
- Bonnard, C., Calmand, J., & Giret, J. F. (2016). Devenir chercheur ou enseignant chercheur : le goût pour la recherche des doctorants à l'épreuve du marché du travail. *Recherches En Education*, (25), 157–173.
- Bonnard, C., & Giret, J.-F. (2014). *QUELLE ATTRACTIVITÉ POUR LES ÉTUDES SCIENTIFIQUES DANS UNE SOCIÉTÉ DE LA CONNAISSANCE ?* (L'Harmattan, Ed.).
- Calmand, J. (2013). Les docteurs : une longue marche vers l'emploi stable. *Bref*, 316.
- Calmand, J. (2015). L'insertion à trois ans des docteurs diplômés en 2010. *Net.doc*, 144, 109 p.

- Carrère, M., Louvel, S., Mangematin, V., Marry, C., Musselin, C., Pigeyre, F., ... Valette, A. (2006). Entre discrimination et autocensure. Les carrières des femmes dans l'enseignement supérieur et la recherche. Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00185533>
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux ?* (L'Harmattan). Paris.
- Establet, R. (1988). Subversion dans la reproduction scolaire. *Revue Economique*, 1, 71–91.
- Francès, J. (2013). Former des producteurs de savoirs : les réformes du doctorat à l'ère de l'économie de la connaissance. EHESS.
- Giret, J. F. (2011). De l'enseignement supérieur de masse à l'économie de la connaissance : la valeur du diplôme en question. Université de Bourgogne.
- Giret, J.-F. (2005). De la thèse à l'emploi. Les débuts professionnels des jeunes titulaires d'un doctorat. *Bref*, 220.
- Haut Conseil de la Science et de la Technologie. (2013). Attractivité des carrières scientifiques et technologiques.
- Lazear, E. P., & Rosen, S. (1979). Rank-Order Tournaments as Optimum Labor Contracts (Working Paper No. 401). National Bureau of Economic Research. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w0401>
- Lotka, A. (1926). The frequency distribution of scientific productivity. *Journal of the Washington Academy of Sciences*, 16(12).
- Louvel, S. (2006). Les doctorants en sciences expérimentales : futurs collègues ou jeunes collègues ? *Formation Emploi*, 96, 53–66.
- Mangematin, V. (2000). PhD job market : professional trajectories and incentives during the PhD. *Research Policy*, 29, 741–756.
- Marry, C. (2004). *Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse* (Belin). Paris.
- Marry, C. (2008). Le plafond de verre dans le monde académique : l'exemple de la biologie. *Idées*, 153.
- MENESR. (2013a). Bilan Social 2012-2013 : Partie 2 Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- MENESR. (2013b). *L'état de l'emploi scientifique en France, édition 2013*. DGESIP/DGRI.
- Merton, R. K. (1973). *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. University of Chicago Press.
- Recotillet, I. (2007). PhD Graduates with Post-doctoral Qualification in the Private Sector: Does It Pay Off? *Labour*, 21(3).

Siow, A. (1998). Tenure and Other Unusual Personnel Practices in Academia. *Journal of Law, Economics and Organization*, 14(1), 152–73.

Soulié, C. (1996). Précarité dans l'enseignement supérieur [Allocataires et moniteurs en sciences humaines]. *Allocataires et Moniteurs En Sciences Humaines*, 58–64.

Vernières, M. (1997). L'insertion professionnelle : Analyse et Débats. (Economica, Ed.). Laboratoire d'économie sociale.

Wenneras, C., & Wold, A. (1997). Nepotism and sexism in peer-review. *Nature*, 387(6631), 341–343. <http://doi.org/10.1038/387341a0>

**COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

**Colloque Doctoral International
de l'éducation et de la formation**

Nantes – 27, 28 octobre 2016



- 3ème édition -

27 & 28 octobre 2016 à Nantes

MENARD Boris

6^{ème} année de thèse

CERTOP, Université Toulouse 2 Jean Jaurès

menard@cereq.fr



Les dispositifs d'accompagnement à l'université : quels effets sur la trajectoire uni- versitaire et sur les inégalités ?

Résumé :

Nous associons les théories de Bourdieu et Sen, afin d'évaluer l'effet des dispositifs d'accompagnement à l'université sur les trajectoires en second cycle universitaire des diplômés de licence scientifique d'une université française, dispositifs renforcés dans le cadre de la loi relative aux libertés et responsabilité des universités (LRU). La pondération par les capitaux économiques et culturels des éléments relatifs aux parcours permet de questionner l'effet de ces dispositifs sur les inégalités et de mettre en lumière les variables qui contrecarrent ou renforcent une reproduction qui n'en demeure pas moins dominante.

Mots clés : Politiques publiques, Trajectoires éducatives, Capabilités, Dispositions, Facteurs de conversion.

Introduction

En France, les licences générales préparent en principe à la poursuite d'études vers le Master. En réalité, les trajectoires sont multiples : des jeunes quittent le système éducatif (un sur 10 au niveau national), d'autres y restent avec des parcours qui peuvent différer fortement (Borras et al., 2012). Cette hétérogénéité peut être appréhendée comme la résultante d'une liberté de choix des étudiants contrainte, notamment par l'origine sociale. Des études montrent en effet que la probabilité d'atteindre le master pour un diplômé de licence scientifique décroît avec le niveau d'études et la catégorie socio-professionnelle des parents. Certains jeunes issus des classes populaires réussissent néanmoins à intégrer les meilleurs parcours mais seulement sous certaines conditions, un parcours brillant dans le secondaire et/ou le passage par une filière sélective (Lemistre et Ménard, 2016a). Pour comprendre les processus qui permettent ou limitent les aspirations des jeunes à la poursuite d'études, nous proposons d'associer les théories de Bourdieu et Sen, ceci dans le prolongement des travaux de Caroline Sarojini Hart (2012).

Dans cette communication, nous cherchons à appréhender les effets des dispositifs d'orientation et d'insertion sur les poursuites d'études à travers l'analyse des trajectoires empruntées à l'université par les détenteurs d'une licence scientifique, dispositifs renforcés suite à la promulgation en 2007 de la loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités (LRU). Selon Rose, cette intervention publique est légitimée par l'inégale répartition des ressources informationnelles et relationnelles selon l'origine sociale des étudiants afin notamment de « doter les plus démunis de telles ressources » (Rose, 2014).

L'originalité des données quantitatives, issues d'enquêtes menées en 2011 et 2012 dans une université scientifique française est d'introduire un questionnaire dédié à ces dispositifs d'insertion et d'orientation, à travers les modules mis en place en premier cycle et les aides dont ont bénéficié les diplômés au cours de leur scolarité à l'université.

La première partie dressera un état des lieux de la diffusion de ces dispositifs afin de savoir si ces dispositifs sont mobilisés davantage par les plus dotés en capital économique et culturel ou par les jeunes d'origine plus modeste. La deuxième partie se concentrera sur les effets de ces dispositifs sur la trajectoire en second cycle universitaire d'une part, et d'autre part sur la réduction des inégalités entre les jeunes les mieux et moins bien dotés socialement.

Les dispositifs d'aide à l'orientation et à l'insertion

Encadré : Enquête et variables

Les données mobilisées sont issues de deux enquêtes menées auprès des diplômés de licence générale de 2008/2009 et 2009/2010 (L3 hors licence professionnelle) d'une université scientifique française, 30 mois après l'obtention du diplôme. Les deux enquêtes ont été empilées et après apurement, l'échantillon est finalement constitué de 1737 individus.

Les variables utilisées pour caractériser l'environnement familial de l'élève sont les niveaux d'études du père et de la mère, la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille. Ces variables ont été mobilisées pour construire une cote sociale en trois catégories. La première catégorie « capital culturel et économique supérieur » regroupe les jeunes dont au moins un parent a fait des études supérieures et dont le chef de famille est cadre, chef d'entreprise de plus de 10 salariés ou, retraité d'un emploi de cadre ou de profession intermédiaire (598 observations, 34,4%). La seconde catégorie « capital culturel supérieur » se distingue de la précédente de par la PCS du chef de famille, moins élevée, relative à un niveau de capital économique moindre (443 observations, 25,5%). La troisième catégorie « capital culturel bac et moins » regroupe les jeunes dont aucun des parents n'a emprunté la voie de l'enseignement supérieur (696 observations, 40,1%).

Les dispositifs évalués dans le questionnaire ont trait aux modules mis en place en licence dans le cadre du Plan Réussite en Licence (PRL) et du Projet Personnel et Professionnel de l'Etudiant (3PE) et également aux aides proposées par l'université. Les objectifs de ces dispositifs peuvent se recouper et sont appréhendés selon leur finalité dans le questionnaire. Pour les modules en licence, trois finalités sont distinguées : professionnalisation, orientation et soutien. Il était demandé aux diplômés s'ils avaient suivi un de ces modules, si oui en quelle année d'étude. En ce qui concerne les aides, la forme de la question posée était : « au cours de votre scolarité à l'université, avez-vous obtenu une aide de l'université pour... », avec les huit finalités suivantes : Réaliser votre CV, Contacter des entreprises, Faire un bilan de vos compétences, Connaître vos débouchés professionnels, Construire votre projet professionnel, Obtenir un stage, Vous réorienter, Choisir votre formation.

En revanche, le questionnement ne permet pas de saisir ni l'intensité de l'accompagnement, en termes de volume horaire, ni la qualité et les modalités de l'accompagnement (prise en charge individuelle ou collective, formation de l'accompagnateur...).

Les enjeux relatifs à l'évaluation des dispositifs

L'objectif de cette sous-section est de proposer une très courte synthèse théorique des enjeux de l'évaluation des dispositifs mis en œuvre à l'université. Une des justifications possibles à cette mise en œuvre est la réduction des inégalités (Rose, 2014). Toutefois, la logique des politiques menées dans les universités dans le cadre de la LRU est plutôt la massification des dispositifs que le ciblage des publics. Cette logique est réaffirmée dans le projet de loi sur l'enseignement supérieur et la recherche de 2013: « offrir de meilleurs de chances de réussite à tous les étudiants, améliorer la pertinence de leur orientation et de leur insertion professionnelle ». Pour évaluer les dispositifs sous l'angle des inégalités, nous mobilisons deux approches théoriques récemment associées (Hart, 2012 ; Lemistre et Ménard, 2016a), l'une économique, celle des capacités de Sen et l'autre sociologique, celle de Bourdieu.

L'approche par les capacités s'intéresse aux « fonctionnements », ou réalisations possibles, et à la « capacité²² » dont dispose une personne de réaliser les fonctionnements qu'il ou elle a des raisons de valoriser » (Sen, 2000, p.24). À chaque moment d'effectuer un choix, la liberté substantielle est donc bornée à la fois par les ressources des individus, mais également par la possibilité de convertir les ressources en fonctionnements. « Le degré avec lequel une personne peut transformer une ressource en fonctionnement » (Robeyns, 2011), est un « facteur de conversion ». Les dispositifs universitaires peuvent s'apparenter alors à des facteurs de conversion issus de politiques publiques qui promeuvent la liberté d'action et plus concrètement la valorisation d'une ressource : le diplôme de licence, un fonctionnement précédemment réalisé à l'université. Les formes de capital conceptualisées par Bourdieu permettent en partie d'expliquer pourquoi certains fonctionnements réalisés sont mobilisés différemment comme ressources pour en atteindre de nouveaux. Surtout, les différents capitaux sont directement issus et déterminants du processus de socialisation des individus qui leurs confèrent certaines dispositions à agir (Bourdieu 1997). Ces dispositions sont fortement contraintes par les capitaux culturels ce qui explique la difficulté de certains individus à convertir leurs ressources en fonctionnements, démunis de par leur socialisation de tous les facteurs de conversion nécessaires. Par exemple, les fonctionnements postérieurs à l'obtention d'un diplôme de licence scientifique vont se différencier suivant l'origine sociale, à l'avantage des jeunes les mieux dotés.

²² La capacité selon Sen est « un ensemble de fonctionnements qui indique qu'un individu est libre de mener tel ou tel type de vie » (Sen, op. cit. p.76).

On peut alors s'interroger tant sur les publics qui se saisissent des dispositifs que sur leur efficacité. Si ce sont à nouveau les plus dotés en capital qui mobilisent le plus les dispositifs et en retirent un avantage supplémentaire, les dispositifs participent alors à la reproduction sociale et au développement des inégalités. Il convient donc d'examiner tant les déterminants de la participation aux dispositifs que leurs effets. C'est l'objet des développements suivants.

Les déterminants de la participation aux dispositifs

38% des diplômés de licence déclarent avoir suivi un module d'orientation et/ou de professionnalisation au cours de leur premier cycle universitaire (tableau 1). La part des jeunes déclarant avoir suivi un module est plus importante dans les filières générales que dans les filières sélectives et/ou professionnalisantes (DUT, BTS, CPGE et IUP). Ce résultat s'explique par la mise en place du Plan Réussite en Licence (PRL) et du Projet Personnel et Professionnel de l'Etudiant (3PE), antérieurs à la LRU mais renforcés dans ce cadre. Le module de professionnalisation est celui dont les étudiants ont le plus bénéficié, et ce module est implanté tôt dans le cursus puisque 20% des étudiants y ont participé dès leur première année dans l'enseignement supérieur. Quant au module orientation, il distingue nettement filières générales et sélectives même si la participation moyenne déclarée est nettement moindre (8%).

Plus que les modules en licence, 61% des diplômés se sont saisis des aides spécifiques à l'insertion et l'orientation au cours de leur scolarité dans l'université. Ces aides ont particulièrement été mobilisées par les jeunes ayant emprunté une filière professionnalisée en premier cycle et/ou par ceux qui ont validé leur cursus de premier ou deuxième cycle dans le temps minimal imparti.

On ne constate pas de différences notables au niveau des participants aux modules ou des bénéficiaires des aides suivant l'origine sociale des jeunes dans les statistiques descriptives (écart maximum de 4 points entre les jeunes les mieux dotés et les moins dotés).

Tableau 1 : Participation des diplômés de licence.

	Modules dans le cycle licence (%)				Aides spécifiques de l'université au cours de la scolarité (%)		
	modules	profess.	orientat.	soutien	Aides	insertion	orientat.
Obtention de la licence en 3 ans	42	36	8	4 (ns)	64	49	47
Obtention de la licence en 4 ans et plus	35	27	8	7	58	47	39
filière sélective/professionnelle en licence	34	29	5	6	69	60	50

filière générale en licence	41	32	10	4	56	39	38
Diplômé de master en 2 ans	38	32	7	4	64	51	46
Pas d'accès au master	40	26	15	6 (ns)	52	38	36
accès au master en 3 ans	40	30	6 (ns)	9 (ns)	52	40	33
capital culturel et économique supérieur	40	33	9	5	63	48	45
capital culturel supérieur	35	29	8	4 (ns)	61	47	43
capital culturel bac et moins	38	31	8	6	59	47	41
Ensemble	38	31	8	5	61	48	43

Note de lecture : 42% des jeunes qui ont obtenu leur licence en 3 ans ont suivi au moins un module d'accompagnement en premier cycle.

Une modélisation économétrique va permettre de vérifier statistiquement l'effet de l'origine sociale sur la participation aux dispositifs²³. Au niveau national, les aides de l'université à l'orientation et à la préparation de l'insertion professionnelle sont plutôt mobilisées par les jeunes les mieux dotés socialement l'année de leur sortie de l'enseignement supérieur (Lemistre et Ménard, 2016b). Les déterminants de la participation sont examinés via une estimation « toutes choses égales par ailleurs » qui juxtapose la variable de genre, une variable représentant le capital économique et culturel, une variable relative au parcours dans le secondaire (type de bac et mention), une variable sur la sélectivité ou la professionnalisation de la filière, les spécialités et enfin une variable d'âge.

Dans cette université scientifique, la variable mêlant capital culturel et économique des parents n'a d'effet direct ni sur la participation aux modules ni sur le fait de bénéficier d'une aide spécifique de l'université au cours de la scolarité, toutes choses égales par ailleurs. En revanche, un parcours brillant dans le secondaire distingue nettement participants aux modules d'une part et bénéficiaires d'une aide d'autre part, tout comme le passage par une filière sélective et/ou professionnalisante en premier cycle, l'âge et l'année d'obtention de la L3 ainsi que la spécialité en L3. Ainsi, les modules mis en place en licence bénéficient surtout aux élèves les plus brillants dans le secondaire (bac S avec mention), en particulier le module de professionnalisation, à l'instar des aides spécifiques de l'université, notamment celles relatives à l'orientation.

Ainsi et même si elle n'a pas d'influence directe sur l'accès aux dispositifs, l'origine sociale exerce néanmoins un effet indirect via le parcours dans le secondaire ; la probabilité d'obtenir un bac S avec mention étant significativement plus élevée pour les jeunes les mieux dotés dans cet échantillon.

²³ Le modèle est disponible sur demande.

L'effet des dispositifs d'accompagnement sur la trajectoire en second cycle universitaire et sur les inégalités

Si l'accès aux dispositifs dans cette université scientifique n'est pas directement et significativement impacté par l'origine sociale, il convient désormais d'évaluer l'effet des dispositifs sur la trajectoire en second cycle universitaire et de vérifier si les avantages éventuels retirés sont différents suivant l'origine sociale des diplômés de licence.

Cinq grandes trajectoires peuvent être distinguées 30 mois après l'obtention de la licence²⁴. Plus de la moitié des jeunes de l'échantillon ont obtenu leur Master et sont entrés sur le marché du travail. 13% accèdent au niveau master 2 au moment de l'enquête, 13% préparent un doctorat, 9% préparent un autre master 2 après celui obtenu l'année précédente et enfin, 13% n'ont pas atteint le niveau master 2 et sont pour une large part sur le marché du travail au moment de l'enquête. Des travaux précédents ont montré que les trajectoires au-delà de la licence scientifique étaient discriminées suivant l'origine sociale des étudiants combinée aux variables de parcours dans le secondaire et en premier cycle (Lemistre et Ménard, 2016a).

Afin d'évaluer l'effet des dispositifs sur la probabilité d'appartenir à une des cinq grandes trajectoires en second cycle universitaire et pour tenir compte de l'effet différencié du parcours scolaire selon l'origine sociale, nous introduisons dans la modélisation les variables croisant parcours dans le secondaire et dans le premier cycle à l'origine sociale, la spécialité en licence, le genre et des variables de contrôle telles que l'année d'obtention de la licence, l'obtention d'un concours. Compte-tenu des effectifs, nous introduisons seulement la variable croisant la participation au module de professionnalisation et le capital culturel des parents.

D'une manière générale, la participation au module de professionnalisation n'a que peu d'effet sur la trajectoire empruntée en second cycle universitaire, toutes choses égales par ailleurs. Surtout, la participation au module bénéficie seulement aux jeunes avec un haut niveau de capital culturel qui ont une probabilité d'accès au doctorat augmentée de 4%, ce qui tend à accroître encore un peu plus les inégalités. En effet, l'origine sociale discrimine les poursuites d'études après la licence entreprises par les classes supérieures puisque les jeunes « héritiers » réussissent à intégrer les parcours les plus prestigieux (double diplomation en master, doctorat) quand bien même ils disposent d'un capital scolaire moindre en regard du parcours dans le secondaire et/ou en premier cycle du supérieur. Il semblerait que ces jeunes passés par la voie générale cherchent à se distinguer des diplômés passés par une filière sélective ou des jeunes plus modestes puisqu'on les retrouve significativement moins

²⁴ Cf Lemistre et Ménard (2014) pour une présentation détaillée de la construction des trajectoires.

dans la trajectoire modale, celle du master 2 en 2 ans. Pour les classes les plus modestes, les facteurs de conversion individuels mesurés par le capital scolaire priment pour l'obtention du master ou l'accès au doctorat, ce dernier est par exemple conditionné à la détention d'un baccalauréat scientifique avec mention ou à une trajectoire linéaire dans la voie générale. Ainsi, l'origine sociale associée au parcours s'avère avoir un rôle différent sur la trajectoire en second cycle, selon qu'elle s'applique au parcours dans le secondaire ou dans le premier cycle du supérieur, validant la lecture de Hart sur l'existence de logiques différenciées dans le champ de l'enseignement secondaire et celui de l'enseignement supérieur.

Tableau 2: L'accès aux trajectoires du second cycle après l'obtention de la L3 (modèles probit à effets marginaux).

	Pas d'accès au M2	M2 en 3 ans	M2 en 2 ans	M2 + 1	Doctorat
Femme (réf: homme)	0,04***	0	0,04*	0	-0,05***
Bac S avec mention et origine sociale					
capitaux culturel et économique supérieurs	-0,04	-0,07*	-0,08	0,11***	0,07*
capital culturel supérieur	-0,07*	0,00	-0,03	0,10**	0,00
capital culturel bac et moins (1)	-0,03	-0,02	-0,05	0,01	0,11***
Bac S sans mention et autres bacs					
capitaux culturel et économique supérieurs	-0,03	-0,01	-0,01	0,08**	-0,03
capital culturel supérieur	-0,06*	0,04	0,01	0,02	-0,01
capital culturel bac et moins	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Filière sélective et trajectoire L3					
Linéaire	-0,06**	-0,06*	0,09*	0,00	0,03
Non-linéaire	-0,01	-0,07**	0,14***	-0,04	0,01
Filière non sélective et trajectoire L3 selon origine sociale :					
Linéaire					
capitaux culturel et économique supérieurs	-0,05	0,11*	-0,05	-0,02	0,09*
capital culturel supérieur	0,07	0,03	-0,16**	-0,03	0,14**
capital culturel bac et moins	-0,03	0,01	-0,05	-0,02	0,10***
Non-linéaire					
capitaux culturel et économique supérieurs	0,04	0,07	-0,12*	-0,06**	0,13**
capital culturel supérieur	0,09	-0,03	-0,10	-0,02	0,11*
capital culturel bac et moins	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Spécialité					
Chimie	-0,03	-0,10***	0,08	0,02	0,12***
EEA	0,02	0,00	-0,12*	0,11**	0,02
Informatique	-0,08***	-0,08***	0,33***	-0,06***	-0,04
Mathématiques	-0,01	0,00	-0,08	0,03	0,08**
Mécanique et ingénierie	-0,06**	-0,05*	0,19***	0,00	-0,04
Physique	-0,04	0,00	-0,13**	0,05*	0,14***
STAPS	0,24***	-0,05**	-0,15***	-0,03	-0,07**
Sc. de la Terre et Environnement (STE)	-0,07**	-0,06*	0,13**	0,01	0,05
Sciences de la Vie et de la Santé (SVS)	-0,05**	-0,09***	-0,05	0,05*	0,22***
Écologie	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Module pro et capital culturel sup.	-0,03	-0,01	0,01	0,00	0,04*
Module pro et capital culturel bac max	0,02	-0,01	0,00	-0,02	0,00
Pas de module pro en L	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Obtention d'un concours	0,04	-0,01	0,13***	-0,07***	-0,05**
Année de diplôme 2009	0,03**	-0,01	-0,02	0,01	-0,01
Distance (ln) entre Univ et parents (coeff.X10)	0,00	-0,02	0,05**	0,03*	-0,05***

Conclusion

La LRU a institutionnalisé les dispositifs d'accompagnement des étudiants dans la construction de leur projet scolaire et professionnel. Cet article a proposé un état des lieux de la diffusion de ces dispositifs dans une université scientifique pour les diplômés de licence en 2009 et 2010. Les modules intégrés au cursus de licence rencontrent une moindre adhésion des diplômés de licence en comparaison d'aides plus spécifiques mais celles-ci sont mobilisées tout au long du cursus. La participation à ces dispositifs ne dépend pas directement de l'origine sociale même si ce sont les jeunes les plus brillants qui s'en saisissent le plus. La participation est surtout fortement liée à la filière et la spécialité de formation mais également à l'année d'obtention du diplôme. Ainsi, l'effet des modules mis en place en licence sur les trajectoires en second cycle est encore peu perceptible mais à la faveur des jeunes les mieux dotés. Ces derniers disposent pourtant déjà des facteurs de conversion nécessaires pour atteindre les parcours les plus prestigieux. La question de la légitimité de l'intervention publique soulevée par Rose semble donc bien réelle en regard des effets mis en évidence sur les inégalités.

MENARD Boris
CERTOP, Université Toulouse 2 Jean Jaurès

BIBLIOGRAPHIE

- BORRAS, I., EPIPHANE, D., LEMISTRE, P. & RYK, G. (2012). *Etudier en licence : parcours et insertion*. Relief, Céreq, 36, 237 p.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1997). *Méditations pascaliennes*, Paris : Seuil.
- HART, C. S. (2012). *Aspirations, education and social justice. Applying Sen and Bourdieu*. London: Bloomsbury.
- LEMISTRE, P. & MENARD, B. (2014). De la Licence générale scientifique vers le Master : des parcours typiques ? Dans C. Béduwé, M. Cassette & P. Lemistre (Éds.), *Parcours de formation des étudiants*. Relief, Céreq, 46, p. 15-23.
- LEMISTRE, P. & MENARD, B. (2016a). Analyse des parcours des diplômés de licence scientifique à l'aune de Bourdieu et Sen. Working paper, 31 p.
- LEMISTRE, P. & MENARD, B. (2016b). « Dispositifs de professionnalisation à l'université : quels effets à l'insertion, et pour quels étudiants? », à paraître dans la collection *Céreq Echanges*.

MENARD, B. (2014). « Sortants du supérieur : la hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage ». *Bref*, Céreq, n°322, 4 p.

ROBEYNS, I. (2011). « The Capability Approach. » Stanford Encyclopedia of Philosophy, online (<http://plato.stanford.edu/entries/capability-approach/#ConFac>).

ROSE, J. (2014). *Mission insertion*. PUR.

SEN, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil.

**COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

**Colloque Doctoral International
de l'éducation et de la formation**

Nantes – 27, 28 octobre 2016



- 3ème édition -

27 & 28 octobre 2016 à Nantes

MIEL Yannick
1ère année de thèse
**Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche
en Sciences de l'Action (LIRSA), CNAM**
ymiel.pro@gmail.com



Observation de l'effet de marché sur le salaire de jeunes diplômés de licence professionnelle d'assurance.

Résumé :

La question de l'identification d'un effet de marché sur le salaire des diplômés est une question de première importance dans les modèles d'évaluation de la valeur ajoutée des formations. Dans cette communication, nous cherchons sur la base d'échantillons de populations ayant une grande similarité à identifier cet effet de marché. Pour ce faire nous allons comparer les moyennes de salaire des diplômés d'un même diplôme sur des zones d'emploi différentes. Nous utiliserons différentes variantes du T-test ou test de Student dans le logiciel R afin d'établir la vraisemblance statistique des différences des moyennes de salaire des diplômés observées sur trois zones d'emploi (Paris, Lyon, Marseille).

Mots clés : Valeur ajoutée, T-test, Effet de marché, Salaire, Diplômés

Introduction

Dans le cadre de nos recherches sur la détermination d'une méthode de mesure de la valeur ajoutée dans l'enseignement supérieur, nous nous intéressons à la question de l'effet de marché. La valeur ajoutée peut se définir comme l'influence causale d'un établissement sur le parcours et la réussite d'un étudiant par rapport à ce qui est prévisible à partir du profil connu de l'étudiant avant son entrée dans la formation (Cunh et Miller, 2012).

L'enjeu qui se pose dans le cadre de la mesure de la valeur ajoutée est bien illustré par cette image (Clotfelter, 2012) : «la difficulté est exactement analogue au fait de déterminer le coureur le plus rapide dans une équipe. Si les coureurs débutent la course à différents points de départ, le coureur qui franchit la ligne en premier n'est pas nécessairement le plus rapide. Pour déterminer qui est le plus rapide, il est nécessaire de faire une correction en prenant en compte leurs points de départ» .

Cependant, la question de la ligne de départ n'est pas le seul aspect que les chercheurs souhaitent corriger dans leurs modèles. Il convient également, dans la mesure des bénéfices tirés de la formation, de s'intéresser au contexte d'insertion du diplômé. Pour reprendre l'image, cela reviendrait à étudier l'état du terrain au niveau de la ligne d'arrivée avant d'attester de la vitesse d'un coureur. Nous comprenons aisément que courir dans le sable n'est pas la même chose que sur une piste d'athlétisme. Ainsi observer les bénéfices d'une formation doit prendre en compte «l'influence du marché du travail local» où le diplômé s'insère (Zhang , 2009).

L'objet de cette communication est de présenter les résultats d'une étude visant à identifier un effet de marché local lors de l'insertion de diplômés. Pour ce faire, nous avons utilisé les données issues d'une enquête insertion auprès des diplômés de la licence professionnelle « Métiers de l'assurance » de l'École nationale d'assurance. L'intérêt de ces données pour notre démonstration réside dans le mode de formation et de validation dans le cadre du diplôme visé. En effet, la licence en question est offerte dans des centres de formation régionaux associés mais le pilotage pédagogique et les examens finaux des deux semestres sont nationaux. Cela implique, sur les aspects pédagogiques, que les enseignants des différents centres sont recrutés en concertation entre un responsable pédagogique national et un responsable pédagogique local. Aussi, les cours sont prédéfinis et un cadre de cours séance par séance est mis à la disposition de chaque enseignant. Enfin, les examens ont lieu à Paris dans un lieu unique avec un sujet unique par matière et les copies sont aléatoirement réparties parmi des correcteurs, enseignants de chaque centre. Ensuite, les résultats de chaque correcteur sont vérifiés par le responsable pédagogique national et les résultats des étudiants validés par une commission unique. De part ces conditions d'étude et de validation du diplôme, les variables de valeur ajoutée de chaque centre de formation sont neutralisées autant que possible. C'est également le cas du taux

d'encadrement qui est standardisé, chaque matière accepte un nombre maximum d'étudiants par enseignant. Dans la pratique, des différences notables subsistent mais nous ne prendrons pas en compte ici cette variable ni le taux de sélection (Mallier, Rodgers, 1995), ce dernier étant principalement lié au fait que les étudiants trouvent ou non un employeur pour leur contrat d'alternance. Ainsi, ils ont tous démontrés leur capacité à obtenir un poste et il s'agit là encore d'une variable qui n'influencera pas a priori les résultats de notre étude.

Ainsi, en raison de la particularité du déploiement de cette formation nous possédons des échantillons ayant un niveau de comparabilité très satisfaisant. De part cette implantation locale et le fait que la formation se fasse en alternance, il nous est permis d'en déduire que les bassins d'emploi des centres de formation sont également ceux d'insertion une fois le diplôme obtenu.

Hypothèses

L'objectif central est d'établir une méthode permettant d'observer une différence entre les revenus lors de l'insertion des diplômés afin de démontrer l'existence d'un effet de marché local. Ce dernier servirait ensuite de base à nos futures recherches sur l'établissement d'un outil de mesure de la valeur ajoutée des établissements d'enseignement supérieur.

Pour les besoins de la présente étude nous nous baserons sur deux hypothèses centrales.

H1 : la moyenne des salaires est significativement différente en fonction des zones d'emploi eu égard à la similarité des échantillons

H2 : il existe une hiérarchie entre les moyennes de salaire des 3 zones d'emploi

Données

Les données utilisées ont été récoltées lors d'une enquête, par internet, du 06/12/2011 au 06/01/2012 auprès des diplômés de la licence professionnelle de l'École nationale d'assurances des promotions 2008, 2009, 2010 et 2011, c'est à dire l'ensemble des diplômés lors de la première session et la session de rattrapage sur les années prises en compte. 943 diplômés issus de la formation initiale en alternance, ayant effectué la formation en contrat d'apprentissage ou en contrat de professionnalisation, ont été interrogés. 286 (30,33%) ont répondu. Nous avons supprimé manuellement certains des répondants dont les réponses ne cadraient pas avec l'objet de notre étude, à savoir :

- 2 répondants en continuité d'étude en alternance au moment de leur réponse (revenu non significatif) ;

- 3 répondants ayant indiqué être en recherche d'emploi ou en « année sabbatique ».

Nous avons également corrigé les réponses de 5 répondants afin d'assimiler leur statut d'emploi aux

catégories CDD et CDI, à savoir :

- Un stagiaire de la fonction publique et un TNS (travailleur non salarié) assimilés « CDI » ;
- Trois (3) répondants en « intérim » assimilés « CDD ».

Les réponses en fonction des centres de formation se répartissent comme suit :

Centre	Bordeaux	Libourne	Lyon	Marseille	Nancy	Paris
Nb répondants	13	7	39	19	18	185
Proportion (%)	4,63	2,49	13,88	6,76	6,41	65,84

Notre étude se concentrera sur les réponses des diplômés de Paris, Lyon et Marseille. Outre le fait que ces trois villes soient les plus importantes de France, en terme de taille de population (INSEE, 2013-2015), elles représentent également les trois plus grandes zones d'emploi où les centres de formations sont implantés (INSEE, 2010).

Ville	Population (Rang)	Population de la zone d'emploi (Rang)
Paris	2 254 262 1 (1)	5 897 000 (1)
Lyon	509 233 (3)	1 708 000 (4)
Marseille	864 323 (2)	1 298 700 (5)

Ces trois centres représentent également la grande majorité de l'échantillon avec 86% des répondants (245). L'enquête contenait 14 questions incluant le salaire au premier emploi et le salaire en décembre 2012.

Méthodologie

Notre étude a consisté à comparer les salaires des étudiants de Paris, Lyon et Marseille lors de leur premier emploi. Une première approche pourrait être de simplement se fier aux moyennes des échantillons issus des répondants diplômés dans les centres de Paris, Lyon et Marseille. Cependant, cette approche manquerait, d'un point de vue statistique, de rigueur (Student, 1908). En effet, comment, face à des échantillons de taille très différentes et ne représentant que partiellement la population étudiée comparer les moyennes de salaire obtenues afin que le résultats soient suffisamment probant pour établir l'existence d'un effet de marché ?

Afin de comparer les moyennes des différents échantillons, nous utiliserons le Test de Student ou T-test à l'aide du logiciel R. Nous utiliserons deux variantes de ce test : le test sur échantillon unique (One Sample t-test) et le test à deux échantillons indépendants ou non appariés (Welch Two Sample t-

test). La première phase visera à déterminer la vraisemblance de la moyenne de chaque sous-échantillon par rapport à celle de l'échantillon dans son intégralité : existe-t-il une moyenne de salaire spécifique à la population au sein de laquelle l'échantillon a été tiré ? La seconde phase visera à déterminer la vraisemblance des différences observées entre les moyennes des sous-échantillons. La troisième phase visera, le cas échéant à hiérarchiser les moyennes des salaires des populations au sein desquelles les échantillons ont été tirés.

Pour chaque test, il convient de formuler deux hypothèses. Une première hypothèse H_0 et une seconde hypothèse H_1 . La seconde hypothèse correspond à ce que nous souhaitons réellement tester. A partir de l'hypothèse H_0 , nous allons calculer le risque de première espèce. C'est à dire que le test de Student nous permet de contrôler la probabilité de rejeter H_0 alors qu'elle est vraie. Dans ce protocole, rejeter H_0 c'est poser que H_1 est vrai. Si le risque de rejeter H_0 alors que H_0 est vrai est raisonnable, moins de 0.05, alors nous rejetterons l'hypothèse H_0 . Ce risque est exprimé par la p-value. Il est admis que c'est un risque contrôlé à 95 %. Sachant que notre expérience vise à comparer des moyennes et que H_0 sera toujours la vérification que la différence entre les moyennes observées est due à des effets aléatoires, à chaque fois que la p-value sera inférieur à 0.05, nous admettrons qu'il n'y a pas assez de preuves statistiques pour conclure que les moyennes des populations au sein desquelles ont été tirés les échantillons sont égales. Nous admettrons alors l'hypothèse alternative H_1 . Dans le cas d'un test sur échantillon unique, l'hypothèse alternative nous indiquera la hiérarchie entre les moyennes. Dans le cas d'un test à deux échantillons indépendants, nous saurons uniquement que les moyennes des salaires des populations au sein desquelles les échantillons ont été tirés ne sont vraisemblablement pas similaire. Sur cette base, dans la phase 3 nous pourrions revenir à un test sur échantillon unique qui permet de poser une hypothèse alternative permettant de hiérarchiser les moyennes.

La liste des hypothèses testées sera donc la suivante :

PHASE 1 - One sample test

- H_{0A} : il n'y a pas de différence significative entre la moyenne des salaires des diplômés de Paris et de l'échantillon global
- H_{1A} : les diplômés de Paris ont un salaire moyen plus élevé que ceux de l'échantillon global
- H_{0B} : il n'y a pas de différence significative entre la moyenne des salaires des diplômés de Lyon et de l'échantillon global
- H_{1B} : les diplômés de Lyon ont un salaire moyen moins élevé que ceux de l'échantillon global
- H_{0C} : il n'y a pas de différence significative entre la moyenne des salaires des diplômés de

Marseille et de l'échantillon global

- H1C : les diplômés de Marseille ont un salaire moyen moins élevé que ceux de l'échantillon global

PHASE 2 - Welch Two Sample t-test

- H01 : il n'y a pas de différence significative entre la moyenne des salaires des diplômés de Lyon et Paris
- H11-1 : les moyennes des salaires des diplômés de Lyon et de Paris sont différentes
- H02 : il n'y a pas de différence significative entre la moyenne des salaires des diplômés de Paris et Marseille
- H12-1 : les moyennes des salaires des diplômés de Paris et de Marseille sont différentes
- H03 : il n'y a pas de différence significative entre la moyenne des salaires des diplômés de Lyon et Marseille
- H13-1 : les moyennes des salaires des diplômés de Lyon et de Marseille sont différentes

PHASE 3 - One sample t-test

- H01 : il n'y a pas de différence significative entre la moyenne des salaires des diplômés de Lyon et Paris
- H11-2 : les diplômés de Lyon ont un salaire moyen plus faible que ceux de Paris
- H02 : il n'y a pas de différence significative entre la moyenne des salaires des diplômés de Paris et Marseille
- H12-2 : les diplômés de Marseille ont un salaire moyen plus faible que ceux de Paris
- H03 : il n'y a pas de différence significative entre la moyenne des salaires des diplômés de Lyon et Marseille
- H13-1 : les diplômés de Marseille ont un salaire moyen plus faible que ceux de Lyon

Résultats

Zone d'emploi	Salaire.Paris	Salaire.Lyon	Salaire.Marseille
Moyenne	1548	1428	1412
PHASE 1 One sample	t = 2.9891, df = 88, p-value = 0.001813	t = -1.0553, df = 25, p-value = 0.1507	t = -1.4891, df = 12, p-value = 0.08113

PHASE 2 Welch Two Sample	t-test	alternative hypothesis: true mean is greater than 1472 95 percent confidence interval: 1505.619 Inf	alternative hypothesis: true mean is less than 1472 95 percent confidence interval: -Inf 1499.386 t = 2.4488, df = 44.874, p-value = 0.01831 alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0 95 percent confidence interval: 21.29544 218.72617	alternative hypothesis: true mean is less than 1472 95 percent confidence interval: -Inf 1483.872 t = 2.8479, df = 22.759, p-value = 0.009166 alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0 95 percent confidence interval: 37.16705 234.93149
	Salaire.Paris			
	t-test			t = 0.27506, df = 33.213, p-value = 0.785 alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0 95 percent confidence interval: -102.5621 134.6390
	PHASE 3 One sample t-test		t = -2.867, df = 25, p-value = 0.004146 alternative hypothesis: true mean is less than 1548 95 percent confidence interval:	t = -3.3658, df = 12, p-value = 0.002807 alternative hypothesis: true mean is less than 1548 95 percent confidence interval:

		-Inf 1499.386	-Inf 1483.872
--	--	---------------	---------------

	Zone d'emploi	Salaire.Paris	Salaire.Lyon	Salaire.Marseille
PHASE 1 One sample t-test		H0 rejetée H1 : les diplômés de Paris ont un salaire moyen plus élevé que ceux de l'échantillon global	H0 non rejetée : il n'y a pas de différence significative entre la moyenne des salaires des diplômés de Lyon et de l'échantillon global	H0 non rejetée : il n'y a pas de différence significative entre la moyenne des salaires des diplômés de Marseille et de l'échantillon global
PHASE 2 Welch Two Sample t-test	Salaire.Paris		H0 rejetée H1 : les moyennes des salaires des diplômés de Lyon et de Paris sont différentes	H0 rejetée H1 : les moyennes des salaires des diplômés de Paris et de Marseille sont différentes
	Salaire.Lyon			H0 non rejetée : il n'y a pas de différence significative entre la moyenne des salaires des diplômés de Lyon et Marseille
PHASE 3 One sample t-test			H0 rejetée H1 : les diplômés de Lyon ont un salaire moyen plus faible que ceux de Paris	H0 rejetée H1 : les diplômés de Marseille ont un salaire moyen plus faible que ceux de Paris

En apparence nous pouvons observer des différences concrètes entre les moyennes de nos différents échantillons. Les diplômés de Lyon et Marseille semblaient avoir un revenu moyen très similaire (+1,12%). Alors que les différences semblent notables entre les sous-échantillons Paris et Lyon (+8,40%) et Paris et Marseille (+9,63%).

Cependant, nous ne pouvions pas nous baser sur une telle analyse sans vérifier la vraisemblance des comparaisons que nous avons pu tester grâce à une série d'hypothèses alternatives dans la cadre d'un T-test ou test de Student à échantillon unique et à deux échantillons indépendants ou non appariés.

La phase 1 laisse apparaître que, en comparaison avec une moyenne nationale qui correspond à celle de l'échantillon global, seuls les diplômés de Paris semblent avoir un salaire qui se distingue à la hausse par rapport aux diplômés de Lyon et Marseille.

La phase 2 vient confirmer cette observation en nous permettant de déduire que les populations au sein desquelles les sous-échantillons de Lyon et Marseille ont été tirés n'ont pas une moyenne de salaire significativement différente d'un point de vue statistique. Alors que les diplômés de Paris ont une moyenne de salaire significativement différente d'un point de vue statistique.

La phase 3 vient renforcer ce que faisait apparaître les premiers chiffres à savoir que les salaires des diplômés de Paris sont significativement plus élevés d'un point de vue statistique que ceux des diplômés de Lyon et de Marseille. Nous pouvons également le confirmer en observant les intervalles de confiances. En effet en soumettant les sous-échantillons à un T-test unique, nous obtenons une intervalle contenant la vraie moyenne de la population étudiée avec un niveau de confiance de 95 %.

Ville	Paris	Lyon	Marseille
Intervalle de confiance	[1497;1598]	[1341;1514]	[1323;1450]

Ainsi seule les intervalles de confiance de Paris et Lyon ont une intersection non vide telle que $[1497;1598] \cap [1341;1514] = [1497;1514]$. Cette intersection contient un ensemble relativement faible par rapport aux intervalles de confiance considérés.

Conclusion

Dans cette communication nous nous sommes intéressés à la possibilité d'identifier un effet de marché sur le salaire des diplômés de licence professionnelle d'assurance sur la base d'échantillons tirés dans les populations des diplômés de différents centres de formation en France. La difficulté principale était de déterminer si, sur la base des échantillons à notre disposition, nous pouvions

démontrer une différence statistiquement significative entre les moyennes des salaires au premier emploi des diplômés de Paris, Lyon et Marseille. A cette fin, nous avons utilisés différentes formes du T-test ou test de Student.

Concernant la qualité des échantillons, nous avons pu souligner la bonne comparabilité des populations étudiées eu égard au mode de sélection, de préparation et d'obtention du diplôme. Cependant l'absence d'une caractéristique telle que le sexe des individus au sein de la population et des échantillons apparaît comme pénalisant. Les différences de salaires entre les hommes et les femmes sont bien documentées (Meurs, Ponthieux, 2006) et nous ne pouvons pas contrôler l'influence de la composition des populations considérées sur la moyenne des salaires étudiés.

En ce qui concerne les hypothèse de départ, la première (H1) est partiellement validée. Il semble qu'il existe bien une différence significative de salaires permettant d'identifier un effet de marché. Cependant, la hiérarchie qui en ressort dans ce cas est uniquement une différence entre la moyenne des salaires des diplômés de la zone d'emploi de Paris qui est supérieur à celles de Lyon et Marseille. En effet, il n'a pas été possible d'observer de différence entre les salaires des diplômés des zones d'emploi de Lyon et de Marseille.

A ce stade, nous avons pu voir l'intérêt du T-test pour déterminer l'existence d'un effet de marché sur un diplôme donné. Nous pouvons même commencer à imaginer un facteur de correction pour le neutraliser sur la base des moyennes des salaires contrôlés afin de rendre plus comparable des populations lorsque nous prendrons en compte la variable rémunération. Mais de manière plus générale l'enjeu est d'intégrer l'effet de marché dans un modèle plus complexe où seront à prendre en compte d'autres variables telle que le genre, l'origine socio-économique, l'origine géographique et le niveau scolaire à l'entrée dans la formation.

MIEL Yannick

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Sciences de l'Action (LIRSA), LE CNAM

BIBLIOGRAPHIE

Charles T. Clotfelter, "Context for success : synopsis paper", Sept 2012

Lei Zhang, "A value-added estimate of higher education quality of US states", Education Economics Vol. 17, No. 4, December 2009, 469–489

Cunha, Miller, "Measuring Value-Added in Higher Education", Context for success. Sept 2012

Mallier, Tony and Rodgers, Timothy, "Measuring value added in higher education: A proposal", Education Economics. Aug95, Vol. 3 Issue 2, p119.

Student, "the probable error of a mean", *Biometrika*, vol. 6, issue 1, 1908

"Écarts non expliqués de salaires horaires nets par zone d'emploi, en points de pourcentage",
Alternatives Economiques Hors-série n° 106 - octobre 2015

INSEE, *Atlas des zones d'emploi*, 2010

INSEE, *Populations légales 2013*, mise à jour 31/12/2015

Meurs, Ponthieux, "L'écart des salaires entre les femmes et les hommes peut-il encore baisser ?",
Economie et statistique, 2006, Vol 398, n°1 pp. 99-129

ATELIER 12 : Des méthodes et des outils pour l'enseignement et la formation :
focus sur le numérique

**COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**



- 3ème édition -

27 & 28 octobre 2016 à Nantes



**Colloque Doctoral International
de l'éducation et de la formation**

Nantes – 27, 28 octobre 2016

VRILLON Eléonore
3^{ème} année
IREDU, Université de Bourgogne
eleonore.vrillon@u-bourgogne.fr

Vers une démocratisation de l'enseignement supérieur par les MOOC ? Etude de 12 MOOC de France Université Numérique (FUN)

Mots clés : Massive Open Online Courses (MOOC), démocratisation, inégalité, déterminants d'usages, France Université Numérique (FUN)

Introduction

Depuis l'émergence du premier Massive Open Online Courses (MOOC) en 2008 au Canada (Cisel et Bruillard, 2012), l'investissement massif des pays et acteurs éducatifs a conduit à un véritable essor du phénomène à travers le globe (Delpech et Diagne, 2016). Définis comme des cours en ligne gratuits accessibles à tous, les MOOC sont délimités dans le temps et caractérisés par l'inscription de cohortes nombreuses d'inscrits appelés apprenants (Pomerol & al, 2015). S'ils ont été aux prémices de leur développement marqués par l'espoir d'une démocratisation de l'enseignement supérieur (Collin et Saffari, 2015), réactivant ce faisant l'idée d'un effet bénéfique des nouvelles technologies en éducation (Amadiou et Tricot, 2014), celui-ci n'a que peu perduré. En effet, les premières études consacrées aux MOOC des plateformes américaines leaders (Coursera et edX) mettent en évidence que le recours aux MOOC est principalement le fait de trentenaires, actifs occupés, diplômés du supérieur (Christensen & al, 2013 ; Ho & al, 2014 ; 2015). En dépit d'une accessibilité revendiquée par ce dispositif de formation gratuit en ligne, les MOOC n'impliquent donc pas une égale mobilisation et posent la question des inégalités engendrées par ces usages ségrégués. Mais qu'en est-il dans le contexte français, alors que le gouvernement s'est lui-même engagé à soutenir la production de ces ressources par la mise en place d'une plateforme nationale : France Université Numérique (FUN) ? Observe-t-on les mêmes tendances ? Quels enjeux sont ainsi soulevés par les MOOC en matière de formation ?

Problématisation

L'emploi du terme de « démocratisation » pour caractériser le constat d'une diffusion et des usages massifs mondialisés rencontrés par les MOOC pose plusieurs questions : celle de la nature de cette « démocratisation », c'est-à-dire de la définition retenue pour qualifier ce phénomène ; celle de son effective réalité selon la considération de ces différentes dimensions ; mais aussi celle des enjeux politiques et sociaux qu'ils soulèvent en matière de formation.

Dans le champ de l'éducation, la notion de démocratisation recouvre des phénomènes distincts mesurés à l'aune d'indicateurs variés reposant sur des principes de justice qui éclairent des problématiques différenciées (Garcia et Poupeau, 2003). Une première définition formalise la distinction entre « démocratisation quantitative » et « démocratisation qualitative » (Prost, 1986). La première caractérise une généralisation de l'accès à des niveaux de formation auparavant réservés à une minorité. Elle consiste en un allongement de la scolarisation ou une croissance des effectifs scolaires. La seconde recouvre un projet de réduction des inégalités sociales qui marquent les trajectoires éducatives. Elle vise à ce que la réussite scolaire ne dépende plus de déterminants sociaux

hérités. Sa mise en œuvre politique incarne donc ce refus d'une « allocation des places » liée à l'origine sociale au profit d'une distribution sociale dépendante du (seul) mérite individuel (Felouzis, 2014). Cette recherche de l'égalité des chances par l'éducation est d'autant plus déterminante dans les sociétés démocratiques qu'elle permet de légitimer l'existence d'une organisation sociale stratifiée par la formation d'inégalités définies et perçues comme « justes » (Dubet, 2011). Néanmoins, les recherches ont montré que l'ouverture progressive des différents niveaux de formation, secondaire et supérieur, n'a pas, pour autant, mené à la satisfaction d'une réduction des inégalités sociales d'origine (Merle, 1996 ; Duru-Bellat et Kieffer, 2008). Bien au contraire, en s'accompagnant d'une multiplication et hiérarchisation des filières, les inégalités sociales se sont maintenues, voire accrues, tout en se déplaçant. La distinction entre l'aspect qualitatif et quantitatif est ainsi révisée au profit d'une analyse plus fine des enjeux étudiés à l'aide des notions de démocratisation « égalisatrice », « ségrégative » et « uniforme » (Merle, 2000). La première renvoie à une ouverture qui s'accompagne d'une réduction des écarts entre les groupes sociaux, la seconde caractérise une situation où, en dépit d'une massification, les écarts entre groupes sociaux sont accrus dans et entre les filières hiérarchisées. La dernière souligne une situation intermédiaire où l'accroissement des effectifs scolarisés par âge reproduit les inégales représentations de chacun des groupes sociaux considérés (Goux et Maurin, 1995).

Or, en ayant rendu accessible gratuitement des « cours » universitaires sous un format numérique au travers des MOOC, les acteurs traditionnels de l'enseignement supérieur ont fait resurgir ce thème classique de la sociologie de l'éducation, étendue cette fois-ci à la formation non obligatoire postsecondaire. On peut ainsi se demander dans quelle mesure les MOOC relèvent d'un processus de démocratisation de l'enseignement supérieur alors même que l'on sait que « l'égalité de droit n'est pas une condition suffisante pour assurer une égalité de fait » (Merle, 2004) ? Contribuent-ils à une réelle ouverture de l'accès la formation supérieure sans pour autant réduire les inégalités entre groupes (démocratisation uniforme), à l'affaiblissement de celles-ci (démocratisation égalisatrice) ou à une reproduction des inégalités sociales (démocratisation ségrégative) déjà constituées dans les trajectoires éducatives ? Dans un contexte où l'éducation et la formation ont été érigées en véritables piliers de la croissance économique (Conseil Européen, 2000) et deviennent un enjeu toujours plus important pour les individus en vue de garantir leur employabilité, la maintenir et l'élargir, dans le cadre de la formation tout au long de la vie, l'analyse des enjeux portés par l'émergence des MOOC comme ressource de formation paraît déterminante. L'étude des caractéristiques des publics qui y recourent rend possible une mise en perspective de ces dispositifs dans le panorama plus large des formations institutionnalisées, d'apprécier en quoi les MOOC se distinguent ou non de la formation

initiale et professionnelle, dont on sait qu'elles sont traversées par l'articulation et la cristallisation d'inégalités multiples (Dubar, 2004).

Méthodologie d'enquête

Ce travail s'appuie sur l'analyse de données individuelles collectées auprès de 12 MOOC de la plateforme FUN entre Décembre 2014 et Février 2016. A l'aide d'un questionnaire en ligne diffusé en début de MOOC auquel les inscrits étaient invités à répondre, 5709 réponses complètes ont été collectées. Plusieurs sections composent cet outil de recherche *ad hoc*. La première s'attache à saisir les motivations à l'inscription dans le MOOC étudié ainsi que les expériences passées dans l'utilisation de ces ressources. Une seconde section s'intéresse au parcours de formation réalisé, identifie certaines pratiques culturelles ainsi qu'un ensemble de caractéristiques individuelles. Enfin, une dernière section détaille la situation vis-à-vis de l'emploi et le rapport à la formation des actifs.

De l'ensemble de ces variables, nous étudions ici l'âge, le sexe, la situation socioprofessionnelle, le plus haut niveau de diplôme, les pratiques culturelles à travers le nombre de livres lus par an et la fréquence d'utilisation de certaines ressources (ressources éducatives libres sur internet, documentaire et émission culturelle). Suite à cette analyse descriptive, nous étudions l'existence de corrélations entre déterminants individuels et rapport au MOOC (objectif principal au suivi du MOOC, volonté d'achever le MOOC et d'en obtenir une certification). Pour prendre la mesure des résultats ainsi observés pour ces 12 MOOC de FUN, deux enquêtes des deux plateformes leader américaines (Coursera et edX) sont évoquées permettant de mettre en évidence les singularités de ces cours français. A celles-ci vient s'ajouter une mise en perspective des caractéristiques de ce public d'apprenants à la population nationale française soulignant ainsi les enjeux portés par les MOOC sur cette question de la démocratisation et des inégalités.

Nous restituons dans le tableau 1 les caractéristiques des MOOC étudiés. Chacun figure sous un code abrégé dans la première colonne. Celle de droite présente le nombre de réponses complètes obtenus pour chacun de ces MOOC, afin de prendre la mesure d'une des limites de ce travail résidant dans l'inégal et variabilité du taux de réponses. Les statistiques descriptives et tests du khi2 ont été réalisés à l'aide du logiciel STATA.

Tableau 1 : Caractéristiques des MOOC étudiés

MOOC	Discipline	Niveau de pré-requis	Public cible	Effort estimé	Nombre de réponses
OWU	Sciences	Sans pré-requis	Tout public	2 à 4heures	1762
DCW	Sciences	Sans pré-requis	Tout public	0 à 2heures	340
ES	Santé	Sans pré-requis	Tout public	0 à 2heures	505
IAE	Droit économie	Sans pré-requis	Tout Public	Plus de 4heures	473
II	Informatique	Supérieur	Etudiant & professionnel	2 à 4heures	46
AH	Santé	Secondaire	Etudiant & professionnel	Plus de 4heures	675
BD	Informatique	Supérieur	Etudiant & professionnel	Plus de 4heures	124
DR	Sciences	Supérieur	Etudiant & professionnel	Plus de 4heures	5
WM	Sciences	Sans pré-requis	Tout Public	2 à 4heures	779
FT	SHS	Sans pré-requis	Tout Public	0 à 2heures	405
NP	Santé	Supérieur	Etudiant & professionnel	0 à 2heures	453
SI	Sciences	Supérieur	Etudiant & professionnel	Plus de 4heures	142

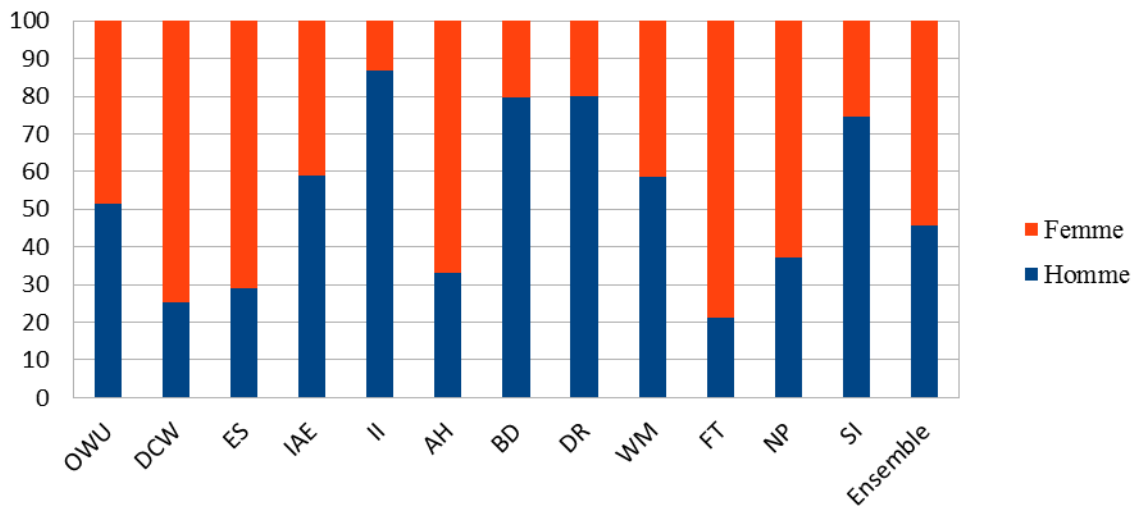
Une inégale démocratisation

L'étude des caractéristiques individuelles des individus inscrits dans les MOOC de FUN montre que l'emploi du terme démocratisation est particulièrement délicat tant les inégalités sont multiples.

Sexe

On observe, pour l'ensemble de la population d'apprenants des MOOC, une légère surreprésentation féminine (54,4%) bien que certaines distinctions remarquables s'observent entre les MOOC, comme l'illustre le graphique 1. Si l'on reconsidère ces résultats au prisme de ceux obtenus par l'étude des MOOC américains, on observe une tendance moyenne inverse. En effet, l'étude agrégée de 16 MOOC d'HarvardX et du MITx, montre que seulement 27% du public d'utilisateurs de MOOC est féminin (Ho & al, 2014). Les apprenantes des 12 MOOC de FUN sont donc deux fois plus nombreuses, en moyenne. La proportion d'hommes et de femmes est presque inversée avec 56,4% d'hommes pour les 32 MOOC de l'université de Pennsylvanie (UP) disponibles sur la plate-forme Coursera (Christensen & al, 2013). L'existence de différence inter-MOOC est commune aux trois plateformes.

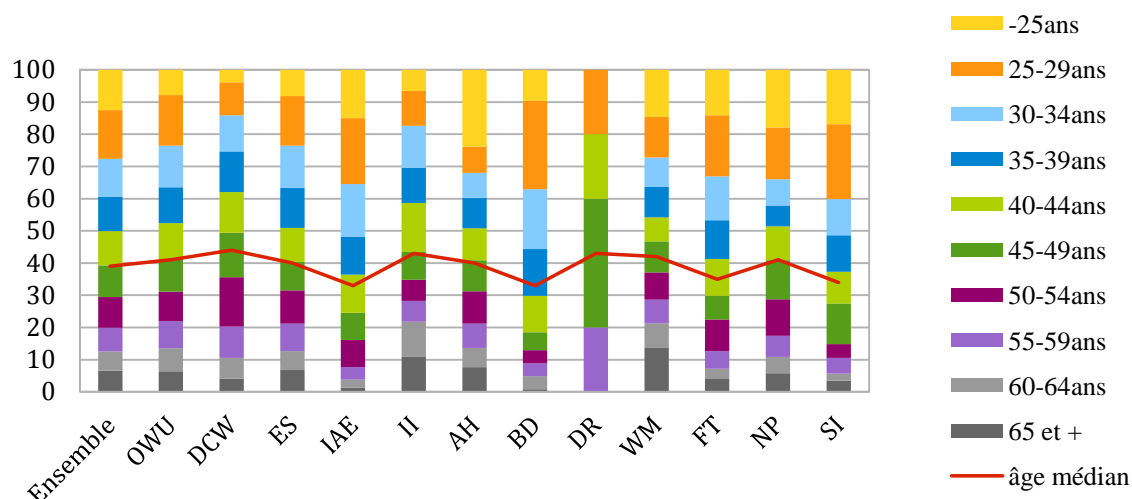
Graphique 1 : Part d'hommes et de femmes par MOOC et pour l'ensemble



Âge

On constate que les apprenants inscrits dans ces 12 MOOC de la plate-forme FUN sont nettement plus âgés, avec un âge médian de 39ans contre 28ans pour edX. La part des plus de 50ans n'est que de 6,3% alors qu'elle atteint presque 30% pour les apprenants de FUN. De même, l'étude des MOOC de l'UP souligne que plus de 40% des apprenants moins de 30ans, cette part est beaucoup moins importante dans les MOOC de FUN étudiés (28%). Tout comme pour le sexe, on observe une forte hétérogénéité entre les MOOC (graphique 2). Notons par exemple que les apprenants des MOOC IAE, BD, FT et SI sont plus jeunes que dans les autres MOOC.

Graphique 2 : Âge médian et catégories d'âge des apprenants



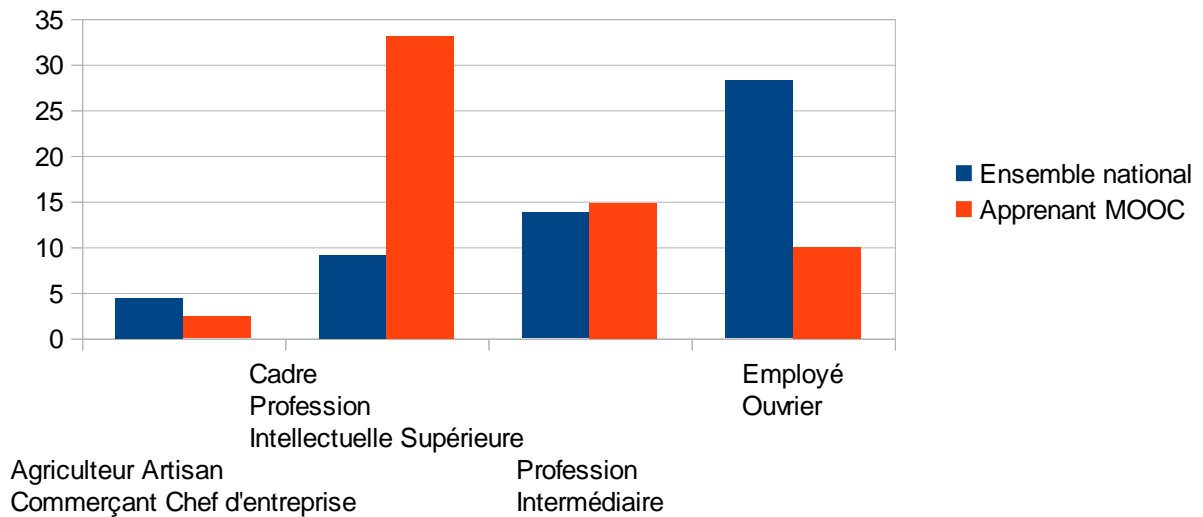
Situation socioprofessionnelle

Lorsque l'on s'intéresse à la situation socioprofessionnelle de la population d'apprenants ($p < 0,001$), on relève que 60,4% de l'échantillon est en emploi parmi lesquels 33% occupent des postes de cadres ou professions intellectuelles supérieures (PIS) et près de 15% des professions intermédiaires contre seulement 2% d'agriculteurs, commerçants, chefs d'entreprises et 10% d'ouvriers et employés. Près des trois quarts exercent en contrat à durée indéterminée et à temps complet (environ 83%), ce qui n'était le cas que de 62,4% des apprenants des MOOC de l'UP. Les inactifs et actifs inoccupés (39,6%) rassemblent quant à eux une majorité d'inactifs divers (14,5%) suivis par les demandeurs d'emploi (11,6%), les retraités (8,8%). Ces deux dernières catégories sont sous représentées comparées aux apprenants des MOOC de l'UP (13,4%). Enfin, on remarque que les étudiants représentent moins de 5% du public d'apprenants des MOOC de FUN (contre 17% pour les MOOC de l'UP).

Plus généralement, la proportion de chacune de ces catégories se distingue assez nettement de la répartition de la population nationale française au profit des catégories socioprofessionnelles les plus favorisées (graphique 3). Les individus occupant un emploi de cadres et PIS sont trois fois plus nombreux dans l'échantillon interrogé que sur le territoire national alors qu'inversement les employés et ouvriers sont trois fois moins présents (INSEE, 2014). Les étudiants restent sous-représentés (près de 8% au niveau national).

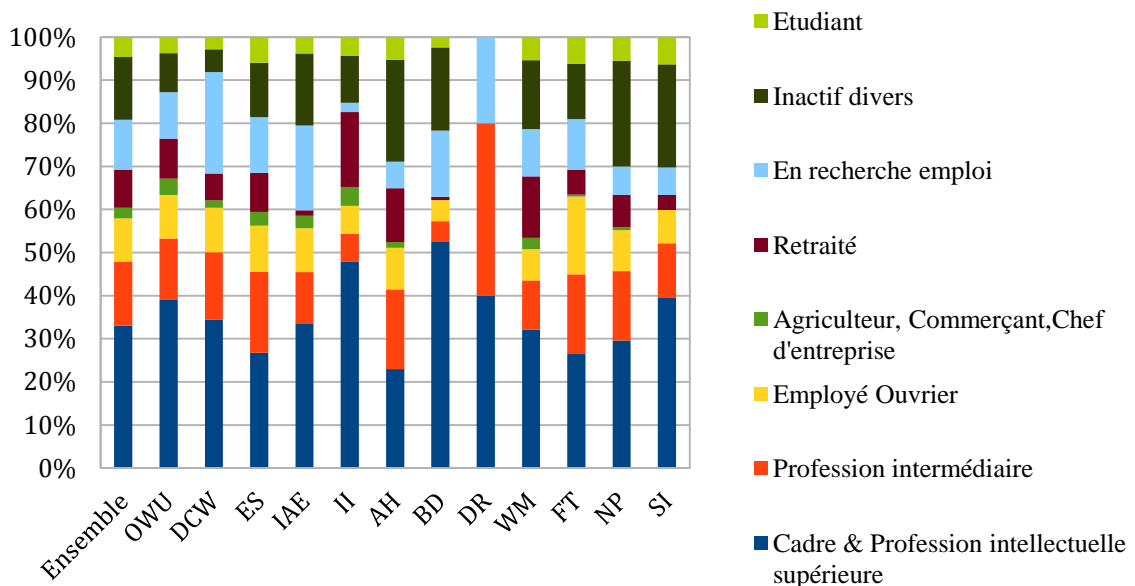
Situation socioprofessionnelle

Comparaison entre population nationale et apprenant MOOC



Si l'on compare à présent les MOOC entre eux, des différences sont aussi apparentes dans la composition du public qui y recourt.

Graphique 4 : Situation socioprofessionnelle au sein de chaque MOOC

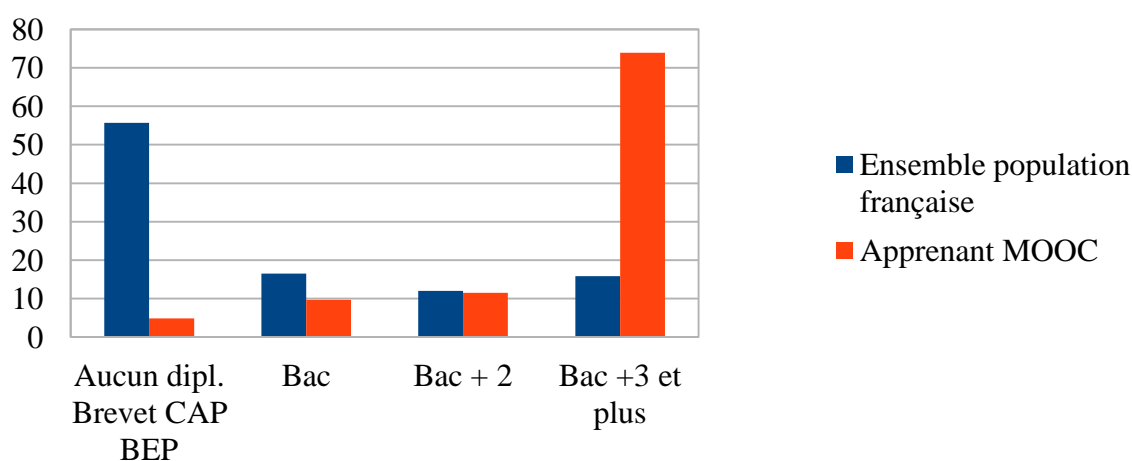


Niveau de diplôme

Le public d'utilisateurs des MOOC de FUN est fortement diplômé ($p < 0,001$). Plus de 85% est en effet diplômé du supérieur dont 35,4 % est détenteur d'un bac +5 ou d'un doctorat. Pareillement, les

apprenants des MOOC américains sont majoritairement diplômés du supérieur (83% pour l'UP). Si l'on considère à présent plus en détail la nature des formations des détenteurs d'un bac +5 (23,5%), des distinctions notables sont à relever selon l'institution à l'origine du diplôme. Les diplômés d'école d'ingénieur composent l'essentiel des bac+5 (près de 48%) alors que les détenteurs de master universitaire ne représentent que 13% et les diplômés d'école de commerce 38%. Les apprenants titulaires d'un diplôme de niveau VI, V et IV ne sont que 14,5%. Globalement, les apprenants des MOOC de FUN rassemblent donc une population largement plus diplômée que l'ensemble national (graphique 5) (INSEE, 2014).

Graphique 5 : Comparaison du niveau de diplôme entre la population nationale française et les utilisateurs de MOOC



Pratiques culturelles

Les apprenants sont aussi caractéristiques du point de vue de certaines pratiques culturelles. En effet, si 30% de la population française déclare n'avoir lu aucun livre au cours des douze derniers mois et que 17% en ont lu 20 ou plus (Donnat, 2009), seuls 3% des répondants n'ont lu aucun livre l'année passée et ils sont plus de 27% à en avoir lu plus de 20. Par ailleurs, près des trois quart déclarent utiliser au moins une fois par semaine Internet et des Ressources Educatives Libres (REL). Plus de la moitié regarde au moins un documentaire par semaine et plus du tiers indique consulter des podcasts ou émissions culturelles sur internet (bien que cette dernière variable ne soit pas significative, là où les trois précédentes le sont au seuil de 0%). Les apprenants de notre échantillon d'enquête se distinguent donc par l'utilisation intensive de ressources culturelles et éducatives.

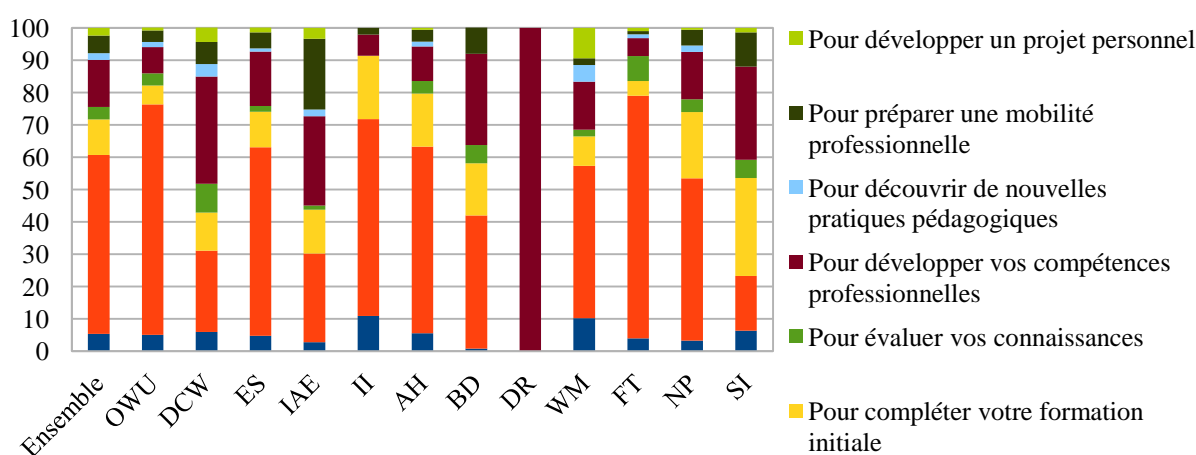
Quels objectifs et motifs au suivi d'un MOOC ?

Etudier les motifs de suivi du MOOC permet de contextualiser les enjeux portés par cette inégale démocratisation des MOOC en matière de formation des adultes.

Pourquoi suivre des MOOC ?

Pour l'ensemble, on observe que les motifs qui prévalent au suivi d'un MOOC sont pluriels. Pour plus de la moitié, c'est la découverte d'un sujet d'intérêt et par plaisir d'apprendre qui est à l'origine de l'inscription, faisant du MOOC une nouvelle forme de loisir éducatif culturel. En second lieu, on retrouve des motivations d'ordre formatif pour près du tiers des inscrits : environ 15% s'inscrit pour développer ses compétences professionnelles dans l'emploi occupé, 11% pour compléter sa formation initiale et plus de 5% pour préparer une mobilité professionnelle.

Graphique 6 : Objectif principal au suivi du MOOC



Là encore, de nombreuses disparités existent entre les MOOC (graphique 6). Par ailleurs, si l'on cherche à saisir les déterminants à la formulation de ces rapports d'usage pour chaque MOOC, plusieurs résultats significatifs apparaissent. Ainsi le genre a un effet significatif sur les objectifs recherchés pour les MOOC DCW, IAE, WM et OWU. De même, l'âge influence le rapport aux MOOC AH, WM et DCW, ES, IAE, OWU et SI. Pour les MOOC ES, OWU, SI et WM, le niveau de diplôme est lui lié aux objectifs individuels de suivi du MOOC. La situation socioprofessionnelle joue un rôle encore plus fort pour les MOOC AH, ES, IAE, NP, OWU, WM et SI alors que seule la lecture influe sur les MOOC DCW et ES.

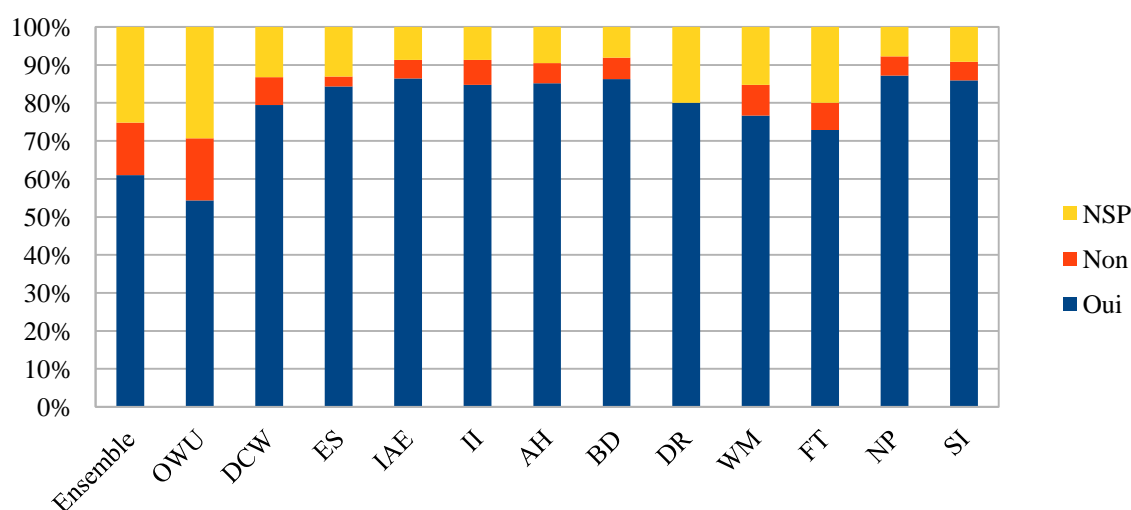
Achever et certifier un MOOC : un objectif majoritaire mais pas absolu

Les MOOC restent une ressource utilisée dans un registre autonome. Il n'existe aucune obligation

formelle pour les apprenants de respecter les prescriptions menant donc à un éventail large de pratiques. 81% déclarent vouloir achever le MOOC, contre 13% qui n'ont pas d'objectif réellement fixé au début du suivi. En revanche, aucune caractéristique individuelle n'exerce de lien significatif sur cette volonté d'aller jusqu'au bout du MOOC, à l'exception de la situation socioprofessionnelle sur le MOOC FT. Seules certaines pratiques culturelles influent pour une minorité de MOOC : la fréquence d'utilisation d'internet pour BD et ES; le visionnage de documentaire pour DCW; l'écoute d'émissions culturelles pour OWU et SI.

Ils ne sont en revanche plus que 61% à souhaiter obtenir une attestation à l'issue du suivi du MOOC. On observe de plus grandes disparités entre chaque MOOC (graphique 7). Si les caractéristiques individuelles influent davantage sur ces déclarations, elle varie aussi très nettement selon les MOOC. Par exemple, le sexe et le niveau de diplôme n'influent significativement que pour les MOOC OWU et WM. L'impact significatif de la situation socioprofessionnelle et l'âge est plus répandu (MOOC AH, DCW, ES, NP, WM). Les pratiques culturelles des apprenants semblent moins jouer sur le fait de déclarer vouloir obtenir une attestation de réussite selon les MOOC.

Graphique 7: Intention d'obtenir une attestation à l'issue du MOOC



Discussion

Au regard de ces résultats, nous pouvons donc affirmer que ces 12 MOOC ne participent pas à une démocratisation « qualitative » de la formation en restant utilisés par des franges particulièrement privilégiés d'individus. Plus précisément, sans réduire les inégalités sociales entre les groupes, ni reproduire proportionnellement les inégalités préexistantes entre les individus, on ne peut non plus dire que leur ouverture relève d'une démocratisation « égalisatrice » ou « uniforme ». Les MOOC semblent davantage satisfaire un processus de démocratisation « ségrégative » en ce que si leur

ouverture et leur très large recrutement d'apprenants a bénéficié à des individus déjà favorisés en matière d'accès à la formation (Cadres et PIS, CDI, diplômés du supérieur), une part des inscrits appartient pour autant aux catégories moins aisées. Néanmoins, les différences relevées entre les MOOC invitent par la suite à considérer spécifiquement l'existence d'une hiérarchie de l'offre formative constituée par ces ressources. Par exemple, identifier que l'usage du MOOC se réalise principalement dans le registre de la formation continue et qu'il soit marqué par une surreprésentation féminine laisse ouverte l'hypothèse que les MOOC pourraient contribuer, pour certaines catégories discriminées, à une réelle ouverture de la formation, à réduire des inégalités. Mais pour autant, d'une manière générale, on observe bien que l'emploi du terme de démocratisation est particulièrement délicat tant les caractéristiques du public général sont socialement discriminantes au profit des plus favorisés.

Au niveau des variables retenues dans l'analyse, il est important de souligner que ce travail consiste en une première étape de réflexion. En effet, le choix de l'étude du sexe, de l'âge, du plus haut niveau de diplôme atteint, du statut socioprofessionnel et des pratiques culturelles repose sur des hypothèses théoriques et des recherches antérieures en formation. Mais ils restent partiels. L'origine sociale des individus n'a pas encore été étudiée ni le contexte socioprofessionnel précis. La poursuite de ce travail permettra de rendre compte de ces aspects pour étudier dans quelle mesure les MOOC contribuent à une reproduction des inégalités connues en matière de formation.

Conclusion

L'étude des caractéristiques de la population d'apprenants au sein de ces 12 MOOC permet de dresser un portrait moyen de ces utilisateurs. Il s'agit plutôt de femmes, d'une quarantaine d'années, actives occupées, exerçant à temps plein en CDI un emploi de cadre ou profession intellectuelle supérieure, diplômées du supérieur, et ayant par ailleurs des pratiques culturelles importantes. Cette figure se démarque nettement des profils moyens d'utilisateurs identifiés dans les études des MOOC américains, invitant à considérer les contextes socioéconomiques et formatifs nationaux. L'analyse comparative des MOOC met quant à elle au jour de grandes disparités tant du point de vue du recrutement social des inscrits que des objectifs et attentes formulés. Le caractère multiforme des MOOC semble être porteur d'inégalités.

En dépit d'une accessibilité revendiquée, ces ressources formatives ne contribuent donc pas à satisfaire l'idéal d'une démocratisation généralisée de l'accès à l'enseignement supérieur. Cette dernière reste bien au contraire corrélée à des déterminants sociaux. Les MOOC semblent ainsi incarner un nouveau déplacement vers le haut des inégalités sociales, en ce qu'ils sont mobilisés comme une ressource supplémentaire par des individus déjà diplômés du supérieur et actifs, dans le

panorama déjà riche des certifications existantes. Le soutien public de leur diffusion au sein de la société française pose ainsi la question de l'équité d'une telle initiative politique. Comment justifier l'investissement dans une ressource formative utilisée presque exclusivement par une frange déjà favorisée de la population ?

*VRILLON Eléonore
IREDU, Université de Bourgogne*

BIBLIOGRAPHIE

- Amadiou F., Tricot A., (2014). *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Paris, Retz.
- Christensen. G., Steinmetz. A., Alcorn. B., Bennett. A., Woods. D., and Ezekiel J. Emanuel. (2013). *The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why?*. SSRN Scholarly Rochester, NY: Social Science Research Network.
- Cisel. M., Bruillard. E., (2012). Chronique des MOOC. *Rubrique de la Revue STICEF*, Volume 19, 2012, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 16/01/2013, <http://sticef.org>
- Collin. S., Saffari. H., (2015). Le MOOC et le « hype » : analyse critique des discours médiatiques sur les MOOC. *Revue internationales des technologies en pédagogies universitaires*, 12 (1-2), p.124-137
- Conseil européen Lisbonne (2000) Conclusions de la Présidence. Consulté 27 avril 2016, à l'adresse http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm
- Delpech Q., Diagne M., (2016) MOOC français : l'heure des choix, *La note d'analyse*, n°40. Récupéré de : http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/na40_mooc_finale.pdf
- Donnat. O., (2009). Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique. Eléments de synthèse 1997-2008. *Culture études*, 5, récupéré de : <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>
- Dubar C., (2004), *La formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte, 5^{ème} ed
- Dubet F., (2011). Régimes d'inégalité et injustices sociales », *SociologieS* [En ligne], Débats, Penser les inégalités, mis en ligne le 18 octobre 2011, consulté le 05 Mai 2016. URL : <http://sociologies.revues.org/3643>
- Duru-Bellat M., Kieffer A., (2008). « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, Vol. 63, p. 123-157
- Felouzis. G., 2014, *Les inégalités scolaires*, Que sais-je?, PUF
- Garcia. S., Poupeau. F., (2003). La mesure de la « démocratisation » scolaire. Notes sur les usages

- sociologiques des indicateurs statistiques. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol 149, 74-87
- Goux. D., Maurin., E., (1995). Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes Formation-Qualification Professionnelle 1970, 1977, 1985 et 1993. *Revue française de sociologie*, XXXVI, 1, p.81-121
- Ho., A. D., Reich, J., Nesterko., S. O., Seaton., D. T., Mullaney., T., Waldo. J., Chuang., I. (2014). *HarvardX and MITx: The First Year of Open Online Courses, Fall 2012-Summer 2013*. Rochester, NY: Social Science Research Network. Consulté à l'adresse <http://papers.ssrn.com/abstract=2381263>
- Ho., A. D., Chuang., I., Reich., J., Coleman., C. A., Whitehill., J., Northcutt., C. G., Petersen., R. (2015). *HarvardX and MITx: Two Years of Open Online Courses Fall 2012-Summer 2014*. Rochester, NY: Social Science Research Network. Consulté à l'adresse <http://papers.ssrn.com/abstract=2586847>
- INSEE (2014). Enquête Emploi 2014. Consulté à l'adresse : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF02135
- Merle. P. (1996). Les transformations socio-démographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995. Essai d'interprétation. *Population*, 51^e année, n°6, pp. 1181-1209
- Merle. P., (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55, (1), 15-50
- Pomerol, J.-C., Epelboin, Y. and Thoury, C. (2015) What is a MOOC?, in *MOOCs*, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, NJ, USA
- Prost. A., (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé?* Paris: PUF

Annexe

Tableau : Test khi2 pour l'ensemble échantillon

	MOOC	Objectif principal	Vouloir une Attestation	Achever MOOC
Sexe	***	***	***	ns
Age	***	***	***	*
Diplôme	***	***	***	*
PCS	***	***	***	**

livre	***	***	***	ns
Fréquence utilisation internet	***	**	***	*
Fréquence documentaire	***	**	***	***
Fréquence Emissions culturelles podcast	ns	ns	ns	ns

*** p<0,001 ; ** p<0,005 ; * p<0,01 ; ns Non significatif

Tableau : test Khi 2 Objectif principal par MOOC

	AH	BD	DCW	DR	ES	FT	IAE	II	NP	OWU	SI	WM
Sexe	ns	ns	**	/	ns	ns	**	ns	ns	***	ns	**
Age	***	ns	**	/	**	ns	**	ns	ns	**	**	***
Dipl	ns	ns	ns	/	*	ns	ns	ns	ns	*	**	***
PCS	***	ns	ns	/	***	ns	***	ns	***	***	*	***
Livre	ns	ns	*	/	**	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Net	ns	ns	ns	/	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Docu	ns	ns	ns	/	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Cultu	ns	ns	ns	/	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns

Tableau : Test Khi 2 Obtenir une attestation

	AH	BD	DCW	DR	ES	FT	IAE	II	NP	OWU	SI	WM
Sexe	ns	ns	ns	/	ns	ns	ns	ns	ns	*	ns	**
Age	***	ns	***	/	**	ns	ns	ns	***	ns	ns	***
Dipl	ns	ns	ns	/	ns	ns	ns	ns	ns	**	ns	**
PCS	***	ns	*	/	***	ns	ns	ns	**	***	ns	***

Livre	ns	ns	ns	/	Ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	***
Net	ns	ns	ns	/	Ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Docu	ns	ns	ns	/	Ns	ns	ns	ns	ns	**	ns	ns
Cultu	ns	ns	ns	/	Ns	ns	ns	ns	ns	*	ns	ns

Tableau : Test Khi 2 Vouloir Achever MOOC

	AH	BD	DCW	DR	ES	FT	IAE	II	NP	OWU	SI	WM
Sexe	ns	ns	ns	/	Ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Age	ns	ns	ns	/	Ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Dipl	ns	ns	ns	/	Ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
PCS	ns	ns	ns	/	Ns	**	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Livre	ns	ns	ns	/	Ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Net	ns	**	ns	/	**	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Docu	ns	ns	*	/	Ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Cultu	ns	ns	ns	/	Ns	ns	ns	ns	ns	*	*	ns

Introduction

Les *Audience Response System* constituent une combinaison d'un logiciel fonctionnant avec des terminaux dédiés ou des terminaux connectés à l'Internet, qui permettent de poser des questions, de collecter et décompter les réponses d'une audience en les présentant de façon synthétique sous forme tabulaire et/ou graphique. Ces artefacts portent déjà de nombreux noms²⁵ mais nous proposons de les nommer Système d'Interrogation Synchrone d'une Audience Médiatisée par Ordinateur (SISAMO). La terminologie proposée répond à plusieurs objectifs. Ils permettent d'interroger tous les participants enregistrés dans le système avant d'obtenir d'éventuelles réponses. Il s'agit d'une audience puisque ce terme, d'origine anglo-saxonne, renvoie initialement à l'unité de lieu (film, pièce, stade, procès...), celle-ci s'estompant pour ne conserver que l'unité de temps quand on parle de télé(spectateurs) ou d'auditeurs. Il est d'ailleurs possible par la dématérialisation des boîtiers d'utiliser certains SISAMO en ligne. Enfin nous voulons rattacher ces artefacts au champ de la Communication Médiatisée par Ordinateur.

Les SISAMO contribuent à créer des situations inédites en présentiel, notamment en dissociant la réponse collectée de son origine, ce que la littérature désigne par anonymat. Notre étude porte sur l'impact de l'identification sur l'engagement que Barkley définit (2009, pp. 5-8) comme le produit, plutôt que la somme, de la motivation (intrinsèque) et de l'apprentissage actif. Nous avons analysé la littérature à travers ce prisme de l'anonymat.

Revue de littérature

Sur les 103 articles du corpus rassemblé (dont certains seulement sont bibliographie), 10 documents font de l'anonymat leur objet d'étude. 4 documents contiennent une définition du terme. 36 documents rapportent une expérimentation anonyme.

L'anonymat des réponses selon les articles est soit inhérent aux SISAMO (49 documents), soit un choix organisé lors de l'expérimentation (35 documents). 8 documents indiquent que la présentation des réponses est agrégée sous forme tabulaire ou graphique rendant les réponses non traçables pour autant que les répondants soient nécessairement anonymes, c'est-à-dire étymologiquement dépourvus de nom.

25 articles sur 103 distinguent des destinataires différents de l'anonymat : pairs et enseignants. L'expression « *public anonymity, private accountability*, incognito envers les pairs, et redevabilité envers l'enseignant, proposée par Davis (2003, p. 298) résume cette dichotomie. 63 articles

²⁵ Kay et LeSage en ont recensé 26 (2009, p.819). Nous en avons identifié 37, dont 5 en français.

rapportent que l'anonymat favorise indirectement ou directement la participation mais seulement 3 articles la mesurent. 1 seul s'appuie sur un cadre conceptuel.

17 documents disent avoir comparé l'utilisation d'un SISAMO et un autre mode d'interrogation qui peut être l'interrogation traditionnelle, le vote à main levée, les cartes éclair ou les cubes de couleur. 4 articles parmi ces 17 à l'issue d'un rapport d'attitudes affirment que les étudiants préfèrent l'anonymat aux autres modes d'interrogation. 7 articles affirment avoir utilisé un groupe de contrôle par rapport au groupe de traitement, considéré comme anonymisé.

Cette revue de littérature met en évidence un certain nombre de manques.

Le premier porte sur le terme anonymat. Les 4 définitions trouvées dans les 103 documents confondent la nature de l'anonymat avec sa propriété la plus recherchée : la dissociation de la réponse et de son origine

Bojinova et al. (2011, pp 179-180) confondent le pseudonymat avec l'anonymat. Les trois autres propositions (Davis, 2003; Faillet, Marquet, & Rinaudo, 2014; Fies, 2005) renvoient à une absence de traçabilité entre l'identifiant utilisé et le nom patronymique. Le terme traçabilité est un anglicisme récent (1994, Grand Robert) qui pourrait être remplacé par le terme incognito avec la réserve suivante. L'incognito est un choix quand la non-traçabilité peut être imposée. L'incognito est une caractéristique commune de l'anonymat et de l'auto-nomination que l'on pourrait désigner par le néologisme d'« autonymat».

Le lien direct ou indirect entre anonymat et participation mentionné dans 63 documents souffre d'une absence de mesure objective et de groupe de contrôle. Quand on compare l'interrogation orale traditionnelle et un SISAMO, on compare ce qui n'est pas comparable. Ainsi, le vote à main levée introduit une traçabilité partielle des réponses liée à la disposition de la salle. Le décompte des réponses est approximatif. Il faut organiser un vote pour chaque item proposé. La gestion de la temporalité diffère car tous les apprenants doivent répondre de manière synchrone, ce qui signifie peut-être instantanément. Les phénomènes d'influence sont inévitables (Oldham, & Bennett, 2010, p. 137). Dès lors, quand les étudiants déclarent qu'ils préfèrent l'anonymat, on ne peut être sûr qu'ils se déterminent uniquement sur la variable de non-traçabilité.

1 seul article (Faillet et al., 2014) a testé les SISAMO dans une modalité traçable et non traçable. Lorsque la traçabilité était expérimentée, la participation restait facultative mais les réponses donnaient lieu à un classement des participants ; aussi la question de la préférence pour l'anonymat portait sur deux variables : préférence pour l'incognito ou préférence pour un feedback informationnel plutôt que pour une rétroaction contrôlante comme le classement (Ryan, 1982). L'article fait apparaître une indifférence pour l'incognito (52%), le désir de traçabilité provenant

d'une des 4 classes contenant « *une forte proportion d'élèves asiatiques...très bons...hyper-expansifs...et ont un esprit de compétition ... délirant*». (pp.14-15).

1 article propose un cadre conceptuel reliant identification et participation. Latham et al. (2013) s'intéressent aux caractéristiques de personnalité des étudiants qui leur feraient préférer ou regretter un mode non-traçable d'identification. Les auteurs font l'hypothèse d'une relation négative par rapport à la préférence pour l'incognito des étudiants voulant prouver leur compétence et d'une relation positive de ceux qui veulent « protéger l'image de soi », éviter l'humiliation (citée 8 fois²⁶), le ridicule (également cité 8 fois²⁷), ce qui montre qu'il faudrait faire évoluer le rapport à l'erreur comme le proposent Bachelard (1975) et Astolfi (2014). Bien que Latham et al. citent l'article séminal de Dweck (1986), ils ne s'intéressent pas à la polarité apprentissage superficiel (performance) versus apprentissage en profondeur (maîtrise). Ils ne font donc pas d'hypothèse sur le lien entre traçabilité et maîtrise. Notons que cet article qui ne définit pas l'anonymat, n'utilise pas de groupe de contrôle et se fonde sur du déclaratif, ne fait pas émerger un désir de traçabilité chez certains participants, même chez ceux qui auraient une orientation vers la performance à la différence de ce qui avait été constaté par Faillet et al.

Nous souhaitons explorer les conclusions contradictoires de ces deux articles en proposant une méthode plus robuste, utilisant un groupe de contrôle, et mesurant effectivement de participation facultative tout en interrogeant les étudiants sur leurs perceptions. Nous utiliserons pour cela un cadre conceptuel inédit dans la littérature des SISAMO.

Cadre conceptuel et méthodologie

Notre recherche se propose d'explorer une double polarité qui consiste à imposer ou à laisser choisir un identifiant aux apprenants et, dans le cas de l'identification imposée, à tester la polarité traçable/non traçable de l'identité patronymique (« identifiabilité »). Nous ne voulons pas étudier l'anonymat, parce que notre SISAMO ne le permet pas et parce que violence qui consiste à imposer à quelqu'un une absence de nom peut être à l'origine de la désindividualisation (*deindividuation*),). Christopherson dans un article consacré aux implications de l'anonymat pour les interactions sociales (2007), évoque la théorie de Zimbardo (1969) qui s'applique aux situations présentes et s'appuie sur la définition qu'en donnent Festinger et al. (1952, p. 382; cités par Christopherson, 2007, p.

²⁶ (DeBourgh, 2008; Fallon & Forrest, 2011; Fies, 2005; Fies & Marshall, 2006; Heaslip, Donovan, & Cullen, 2014; Martyn, 2007; O'Steen & O'Donoghue, 2007; Wit, 2003)

²⁷ (Cook & Calkins, 2013; Poulis, Massen, Robens, & Gilbert, 1998; Stuart, Brown, & Draper, 2004; Terrion & Aceti, 2012; Yu, 2015)& Blayney, 2005; Freeman, Blayney, & Ginns, 2006; Wit, 2003

3044). La désindividualisation est définie comme le fait que « des individus au sein d'un groupe ne sont plus vus ou considérés (*paid attention to*) en tant qu'individus. Zimbardo considère que l'anonymat existe, non quand une personne devient invisible mais dès lors qu'un individu ne peut être singularisé, évalué, jugé ou puni²⁸. Ainsi ces chercheurs considèrent que l'état de désinhibition qui en résulte va amener des « comportements nouveaux », transgressifs, émanant d'individus, « submergé dans le groupe », comme l'écrivent Kiesler et al. (1984, p. 1126)

Ces conséquences néfastes ne sont pas évoquées dans la littérature des SISAMO. Au contraire, Levy et al. (2016) comptent sur l'anonymat pour obtenir des réponses « honnêtes » sans que l'on sache comment cette honnêteté serait mesurée. Cette présomption d'honnêteté, non étayée, se retrouve dans 11 articles.

Le groupe de contrôle se verra imposé l'identification patronymique. La deuxième unité expérimentale proposera un protocole de non-traçabilité totale envers les pairs et l'enseignant(e). Elle tirera parti des fonctionnalités du SISAMO Promethean qui permet d'assigner à chaque étudiant un identifiant uniformisant mais individuel (student_X.). Cette identification imposée, créant une non-traçabilité totale, n'est pas l'anonymat puisque chaque participant reçoit un identifiant unique dépourvu de toute connotation, ce que les anglo-saxons appellent « *filtered-out cues* » (Chester & Gwynne, 1998; affe, Lee, Huang, & Oshagan, 1995). Chester et al. désignent une telle démarche par l'expression « *enforced pseudonymity* » mais elle constitue un oxymore car le pseudonyme relève du choix. Dans la troisième unité expérimentale, chacun(e) choisira son identifiant. On dénombrera les participants qui s'identifient par leur patronyme, par des initiales, un diminutif éventuellement traçable, un cryptonyme, déchiffrable²⁹ ou non. Nous effectuerons un double codage recourant à une tierce personne pour classer le caractère (non) traçable des identifiants choisis.

²⁸ Bruno Bettelheim (1977) analyse le processus de dépersonnalisation mis en œuvre dans les camps d'internement nazis entre 1934 et 1939 avant qu'ils ne deviennent des camps d'extermination. Il écrit p. 181 « *En plus de la traumatisation, la Gestapo employait trois autres méthodes pour détruire toute autonomie personnelle...imposer aux prisonniers un comportement infantile, les obliger à renoncer à leur individualité pour se fondre dans une masse amorphe. La troisième de détruire toute capacité d'autodétermination, toute possibilité de prévoir l'avenir donc de s'y préparer.* » Et p.187 "A Buchenwald, c'était presque toujours le groupe qui était puni et non pas l'individu...si bien que tout le groupe souffrait en même temps pour l'individu qui avait provoqué le châtement. La Gestapo utilisait probablement cette méthode parce qu'elle était conforme à sa philosophie anti-individualiste et parce qu'elle espérait que le groupe obligerait l'individu à se soumettre... ».

²⁹ Gary (Romain) était l'alias de Kacew (Romain). Un alias pour les anglo-saxons est un nom qui s'est imposé par rapport au nom patronymique, un « pseudo » qui aurait « réussi » en éclipsant le vrai (nom). Aussi peut-on considérer qu'écrire sous le nom d'Ajar revenait à prendre un pseudonyme pour cacher et mentir. Ajar constituait

Le cadre théorique

Pour Deci et Ryan la forme que prend l'action importe moins que les raisons qui la sous-tendent, l'enjeu étant la satisfaction de trois besoins psychologiques innés (2000, p. 228) : l'autonomie, la compétence et le besoin qu'ils désignent par *relatedness*, être relié aux autres.

Notre plan expérimental suscite des situations plus ou moins propices à la satisfaction des 3 besoins.

Le besoin d'autonomie

Il constitue le besoin central de la théorie de l'autodétermination. La modalité de choix de l'identifiant devrait donner lieu à une autonomie perçue supérieure à celle qui impose un identifiant. Quand on considère l'identifiant uniforme, son caractère imposé est peut-être ressenti plus fortement par rapport à l'utilisation imposée du patronyme car celle-ci correspond à une situation habituelle. Toutefois, le caractère égalitaire, démocratisant, de l'(identifiant) uniforme peut être perçu comme autonomisant.

Besoin de compétence

Le dispositif pédagogique permet à chaque individu de tester sa compétence tout en se situant par rapport aux pairs.

Il nous semble que le besoin de compétence en présentiel serait satisfait de façon comparable pour les 3 unités expérimentales car les mêmes données agrégées sont mises à disposition lors du débriefing. Dans les rapports exportés, l'identification patronymique favorise le travail d'autorégulation parce qu'elle permet à chacun(e) de retrouver aisément sa contribution.

Besoin d'être relié et de se relier aux autres

Deci et Ryan ont identifié un troisième besoin qui leur paraît moins primordial (2000, p. 235) mais qui nous semble essentiel pour les SISAMO. Il s'agit du besoin de *relatedness*. Ce substantif construit sur une forme passive (*related*, être relié) complété d'un suffixe (*ness*) n'existe pas en français.

Bol de Balle (1981) propose la notion de *reliance*, une action active, qui fait du lien un choix effectué par l'individu quand le fait d'être relié peut lui être imposé. Autrement dit, le choix donné aux étudiants de révéler le cryptonyme, imposé ou choisi, contribue au besoin d'autonomie qui était dénié avec l'identification patronymique ou qui aurait été sans objet dans un contexte d'anonymat faute de nom à révéler.

une devinette pour les russophones En russe, *gary* signifie brûle ! (2e personne du singulier à l'impératif) et *Ajar* signifie braise *comme l'explique P. Pavlowitch (1981, p. 17) qui ne fut pas son prête-plume, terme élégant qui remplace celui de nègre, peut-être parce que leurs propriétaires leur déniaient leur nom, mais son prête-nom.*

Le dispositif expérimenté offre différentes occasions de reliance :

Reliance d'apprentissage

Le dispositif relie les répondants parce qu'il affiche lors de l'interrogation les identifiants des répondants puis à l'issue du cours, un fichier Excel contenant les tableaux de réponses par question et par identifiant, donnant au dispositif son caractère hybride (Graham, 2006, p. 4).

En répondant aux questions posées et facultatives, un(e) étudiant(e) entre dans une démarche d'apprentissage collective et se relie aux autres répondants. Le débriefing du résultat forme de nouvelles relies, chaque individu se retrouvant appartenir à un sous-groupe agrégé de répondants. À cette reliance cognitive s'ajoute une reliance que nous qualifions de reliance de complicité. Elle concerne uniquement les unités expérimentales 2 et 3.

Reliance de complicité

Il s'agit de la reliance liée à l'occultation/révélation de son identité à des pairs et/ou à l'enseignant(e), soit au moment de la création de l'identifiant par l'étudiant(e), soit par la révélation explicite ultérieure de son identifiant à des pairs de façon proactive ou réactive, suite à une question. Comme le font remarquer Chester et al. (1998), le pseudonyme « permet de choisir le moment et la manière dont l'identité patronymique sera révélée » mais aussi les bénéficiaires de la révélation, ce que Jaffe et al. (1995) appellent la gestion de l'ambiguïté (managed ambiguity). En utilisant le mot de complicité, nous nous démarquons quelque peu de ce mot d'ambiguïté, connoté négativement, pour indiquer le caractère ludique de cette reliance même si complicité est un mot ambivalent qui renvoie à la criminalité mais également, selon le Grand Robert, à une « entente profonde, spontanée et souvent inexprimée entre personnes ». Cette complicité peut être tacite quand l'identifiant choisi est déjà connu de certains pairs. La complicité peut aussi être explicite en court-circuitant la phase de dévoilement de l'identité derrière le cryptonyme si l'identifiant choisi est créé de concert avec des pairs voisins, par exemple Cow milk et Camel milk, Nous sommes alors dans une dialectique de reliance avec les élus / déliance (Bol de Balle, *ibid.*) avec les e(xc)lus.

Méthodologie

Nous nous plaçons dans un cadre de recherche quasi-expérimentale avec une seule variable indépendante : l'identifiant des participants. Nous mesurerons la variable dépendante de la participation.

Dans le tableau ci-dessous, nous reprenons de matière synthétique les trois unités expérimentales et étudions pour chaque besoin et sous-besoin comment les différentes unités expérimentales envisagées contribuent à sa (non-) satisfaction. Nous avons considéré un continuum de satisfaction du besoin

divisé en quatre dont l'extrémité inférieure constitue une position absolue d'insatisfaction du besoin envisagé. Les trois autres positions se présentent de façon relative, par rapport à la satisfaction du besoin.

Nous utiliserons les codes suivants pour les trois modalités étudiées :

modalité 1	identité patronymique imposée	IdPimp
modalité 2	identité uniforme et individuelle imposée	IdUimp
modalité 3	identité autodéterminée	idAD

Ci-dessous le tableau :

		satisfaction nulle du besoin	continuum de satisfaction croissante du besoin			Commentaires
	autonomie d'identification	idUimp	idPimp		idAD	On pourrait considérer que dès lors que l'on impose l'identifiant (idUimp et idPimp), l'autonomie disparaît. Toutefois, l'anonymat uniforme et individuel produit un effet d'égalisation et de démocratisation lié au fait que toutes les voix qui s'expriment comptent de façon identique car non nototées par des indices qui ont été filtrés (<i>cues filtered-out</i>). L'autodétermination de l'identifiant en présentiel (idAD) par l'apprenant(e) devrait apporter une satisfaction maximale au regard de l'identification dans le dispositif.
	autonomie de participation		idUimp	idPimp	idAD	Quand le nom patronymique est utilisé, les étudiants doivent faire confiance à l'enseignant(e) quant au caractère non sommatif de la participation et/ou de la réponse. Il existe un contrôle social puisque enseignant(e) et étudiants voient qui répond ou non. Le besoin d'autonomie est néanmoins partiellement satisfait par l'évaluation non sommative, et le caractère facultatif de l'enregistrement et de la participation. La non-traçabilité constitue un signal de l'évaluation non sommative. L'uniformisation des identifiants atténue le contrôle social en effaçant toutes les marques indicelles, dispositions déjà montrées et perceptions par rapport aux autres et peut-être par rapport à soi-même. Elle prive cependant peut-être certains apprenants de la possibilité de revendiquer leurs compétences. L'identification autodéterminée permet à chacun(e) de choisir l'identifiant qui convient le mieux pour (ne pas) participer.
	compétence		idPimp	idAD	idUimp	Lorsque les répondants sont identifiés par leur patronyme (idUimp), ils retrouvent aisément dans l'export des réponses sur tableur les leurs; ils peuvent également facilement identifier des pairs ressources. Quand les étudiants choisissent leur identifiant (idAD), ils risquent d'oublier leur choix et de ne plus identifier leurs réponses. Le choix effectué par certains pairs de ne pas dévoiler un cryptonyme indéchiffrable limite le potentiel d'autorégulation avec les pairs. Lorsque l'identifiant uniforme et individuel est utilisé (idPimp), les risques d'oubli de l'identifiant sont augmentés et l'identification de pairs ressources dépend du fait qu'ils auront dévoilé proactivement ou réactivement l'identité derrière l'identifiant. L'identifiant patronymique permet de montrer sa compétence et aux autres. L'identifiant anonymisé uniforme permet de cacher ses erreurs aux autres et de protéger l'image de soi (autorégulation). Quelle que soit la modalité envisagée, tous les répondants peuvent se situer en termes de compréhension individuellement et par rapport à leur pairs.
besoin d'être relié / de se reliaer	se sentir relié		idPimp	idAD	idUimp	Le dispositif en affichant en présentiel et en exportant les réponses des répondants rend visible l'audience. Cette visibilité est plus forte quand les identifiants sont patronymiques (idUimp) que quand ils sont anonymisés (idPimp). La modalité d'identifiant autodéterminée (idAD) correspond à une position intermédiaire car les apprenants qui se sont identifiés de façon transparente ou quasi transparente peuvent se sentir moins reliés à leurs pairs qui ont choisi l'incognito estimant que le don lié à un choix d'identifiabilité n'est pas suivi d'un contre-don (asymétrie). Lors du débriefing et dans l'export des réponses mis à leur disposition après le cours, les étudiants sont reliés par le choix commun de leur réponse, ce qui semble important pour ne pas se sentir isolé(e) dans l'erreur.
	reliance d'apprentissage		idPimp	idAD	idUimp	En répondant, un(e) étudiant(e) se relie aux autres répondants. Chaque réponse est un don à la communauté l'aidant à progresser en construisant une image de la compréhension collective en progrès. L'identité patronymique (idUimp) favorise la reliance d'apprentissage. Le don anonyme via un identifiant imposé anonymisé individuel effectué à des récipiendaires, eux-mêmes anonymisés (idPimp) apparaîtrait, peut-être, comme une forme de reliance plus faible. L'identifiant autodéterminé (idAD) en mélangeant des identifiants quasi-transparents et opaques, cryptés représenterait une situation de satisfaction intermédiaire.
	reliance de complicité tacite lors du choix de l'identifiant	idUimp idPimp			idAD	Seul le choix de son identifiant (idAD) permet de se relier à certains pairs tacitement en renforçant une complicité antérieure, une connivence via l'utilisation d'un identifiant déjà connu par certains d'entre eux (contrôle de la connivence) ou par l'intermédiaire d'un identifiant decryptable qui permet moins de contrôle sur la constitution de la complicité. Cette modalité permet également de choisir un autonome de concert avec des pairs qui a pour but explicite d'afficher une connivence contre ceux qu'elle a pour but d'exclure. Les deux autres modalités n'offrent aucune possibilité de reliance tacite.
	reliance de complicité explicite lors du dévoilement de l'identifiant	idUimp		idAD	idPimp	L'identifiant anonymisé imposé (idPimp) ou autodéterminé (idAD) permettent à chaque apprenant(e) de participer à "un bal masqué" en décidant quand, à qui et comment dévoiler (ou non) l'identité derrière l'identifiant. Pour la modalité imposée, tous portent un costume identique magiquement toutes leurs caractéristiques physiques différenciées et affichant seulement un numéro différent. Pour l'identifiant choisi, la révélation explicite ne concerne pas les apprenants qui ont choisi un identifiant transparent patronymique ou quasi patronymique. L'identification patronymique enlève toute possibilité ludique de jouer avec le continuum de la révélation / occultation de l'identité.

Tableau 1 : Analyse des unités expérimentales au regard de la satisfaction des 3 besoins de la théorie de l'autodétermination

Si l'on compile le tableau précédent par modalité d'expérimentation et que l'on code par 0 l'insatisfaction du besoin et par 1, 2 et 3 le continuum de satisfaction croissante, on obtient le tableau ci-dessous :

Satisfaction plus ou moins forte des 6 besoins et sous-besoins selon les unités expérimentales	Satisfaction nulle	Continuum de satisfaction croissante du besoin		
		0	1	2
Identité uniforme et individuelle imposée	1	5	1	1
Identité patronymique imposée	3	0	1	3
Identité autodéterminée			4	3
	Indice de satisfaction présumée des 3 besoins et sous besoins			
Pondération	0	1	2	3
Satisfaction cumulée des besoins identifiés par la théorie de l'autodétermination pour les 3 unités expérimentales				
Identité uniforme et individuelle imposée	$1 \times 0 + 5 \times 1 + 0 \times 2 + 1 \times 3 = 8$			
Identité patronymique imposée	$3 \times 0 + 0 \times 1 + 1 \times 2 + 3 \times 3 = 11$			
Identité autodéterminée	$0 \times 0 + 0 \times 1 + 4 \times 2 + 3 \times 3 = 17$			

Tableau 2 : Plan expérimental et indice de satisfaction présumé des 3 besoins de la SDT

On voit que l'identifiant uniforme et individuel satisfait plus de besoins que ne le fait l'identification patronymique (6/7 versus 4/7) mais il les satisfait plus faiblement (8 contre 11). L'identification patronyme devrait susciter une motivation moindre que les deux autres modalités même si la dimension ludique d'occultation / dévoilement de l'identité derrière l'identifiant, propre au bal masqué, est exacerbée. L'identification choisie satisfait plus de besoin (6/7) et les satisfait mieux. L'identification autodéterminée devrait produire la

motivation intrinsèque la plus propice à la participation et à la satisfaction des participants, donc l'engagement le plus grand, selon Barkley. C'est la modalité qui offre le plus de choix, terme que l'on aurait voulu marquer explicitement du pluriel. Pour Jézégou (2005, citée par Carré et al., 2010, p. 141), « la notion de choix revêt un caractère central dans l'autonomie du comportement ». Or c'est la modalité qui permet de choisir son identifiant, mais aussi la façon dont les participants vont se relier : reliance de complicité, tacite et explicite et reliance de compétence puisque l'étudiant(e) peut choisir la façon d'affirmer sa compétence au sein du groupe, tant au moment des réponses, que dans la façon de se positionner dans la perspective d'une entraide ultérieure entre pairs.

L'expérimentation sur le terrain aura lieu durant la troisième année de cette thèse.

Zilberberg Emmanuel
CREF, Paris XII Nanterre

BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi, J.-P. (2014). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Bachelard, G. (1975). *La formation de l'esprit scientifique, contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Librairie Philosophique J. Vrin.
- Barkley, E. F. (2009). *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty* (Édition : 1). Jossey-Bass.
- Bettelheim, B. (1977). *Le Cœur conscient*. Paris: Le Livre de poche.
- Bojinova, E., & Oigara, J. N. (2011). Teaching and Learning with Clickers: Are Clickers Good for Students. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 7, 169-184.
- Bolle De Bal, M. (1981). Nouvelles alliances et reliance : deux enjeux stratégiques de la recherche-action. *Revue de l'Institut de Sociologie*, 3, 573-587.
- Carré, P., Poisson, D., & Moisan, A. (2010). *L'autoformation*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Chester, A., & Gwynne, G. (1998). Online Teaching: Encouraging Collaboration through Anonymity. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 4(2), 0-0. <http://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1998.tb00096.x>

- Christopherson, K. M. (2007). The positive and negative implications of anonymity in Internet social interactions: « On the Internet, Nobody Knows You're a Dog ». *Computers in Human Behavior*, 23(6), 3038-3056. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2006.09.001>
- Cook, R., & Calkins, S. (2013). More than Recall and Opinion: Usin. *Journal on Excellence in College Teaching*, 24(2), 51-76.
- Davis, S. (2003). Observations in classrooms using a network of handheld devices. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(3), 298-307. <http://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2003.00031.x>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « What » and « Why » of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. http://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Faillet, V., Marquet, P., & Rinaudo, J.-L. (2014). L'élève invisible : recherche sur l'utilisation des boîtiers de vote au lycée, 20. Consulté à l'adresse http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/21-faillet-reiah/sticef_2013_NS_faillet_21.htm
- Festinger, L., Pepitone, A., & Newcomb, T. (1952). Some consequences of de-individuation in a group. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 289-382.
- Fies, C. H. (2005). *Classroom response systems: what do they add to an active learning environment?* (Thesis). Consulté à l'adresse <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/1859>
- Freeman, M., & Blayney, P. (2005). Promoting interactive in-class learning environments: A comparison of an electronic response system with a traditional alternative. In *PROCEEDINGS OF THE 11TH AUSTRALASIAN TEACHING ECONOMICS CONFERENCE* (Vol. 22, p. 568-580). Sidney.
- Graham, C. R., Graham, C. R., & Bonk, C. J. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (Pfeiffer, p. 3-21).
- Jaffe, M., Lee, Y.-E., Huang, L., & Oshagan, H. (1995). Gender, Pseudonyms, and CMC: Masking Identities and Baring Souls. Présenté à 45th Annual Conference of the International Communication Association, Albuquerque, Etats-Unis. Consulté à l'adresse <http://smg.media.mit.edu/library/jaffe1995.html>

Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. L'Harmattan.

Kay, R. H., & LeSage, A. (2009). Examining the benefits and challenges of using audience response systems: A review of the literature. *Computers & Education*, 53(3), 819-827. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.001>

Kiesler, S., Siegel, J., & McGuire, T. W. (1984). Social psychological aspects of computer-mediated communication. *American Psychologist*, 39(10), 1123-1134. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.39.10.1123>

Lantz, M. E. (2010). The use of 'Clickers' in the classroom: Teaching innovation or merely an amusing novelty? *Computers in Human Behavior*, 26(4), 556-561. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2010.02.014>

Latham, A., & Hill, N. S. (2013). Preference for Anonymous Classroom Participation: Linking Student Characteristics and Reactions to Electronic Response Systems. *Journal of Management Education*, 1052562913488109. <http://doi.org/10.1177/1052562913488109>

Levy, D., Yarldey, J., & Zeckhauser, R. (2016). *Getting an Honest Answer: Clickers in the Classroom* (HKS Faculty Research Working Paper Series No. RWP15-066). Consulté à l'adresse

<https://research.hks.harvard.edu/publications/workingpapers/citation.aspx?PubId=9877&type=WPN>

Pavlowitch, P. (1981). *L'Homme que l'on croyait* (FAYARD.). Paris: Fayard.

Poulis, J., Massen, C., Robens, E., & Gilbert, M. (1998). Physics lecturing with audience paced feedback. *American Journal of Physics*, 66(5), 439. <http://doi.org/10.1119/1.18883>

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450-461. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.450>

Stowell, J., Oldham, T., & Bennett, D. (2010). Using Student Response Systems (« Clickers ») to Combat Conformity and Shyness. *Teaching of Psychology*, 37(2), 135-140. <http://doi.org/10.1080/00986281003626631>

Stuart, S. a. J., Brown, M. I., & Draper, S. W. (2004). Using an electronic voting system in logic lectures: one practitioner's application. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(2), 95-102. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2004.00075.x>

Terrion, J. L., & Aceti, V. (2012). Perceptions of the effects of clicker technology on student learning and engagement: a study of freshmen Chemistry students. *Research in Learning Technology*, 20(0). <http://doi.org/10.3402/rlt.v20i0.16150>

Yu, Z. (2015). Indicators of satisfaction in clickers-aided EFL class. *Frontiers in Psychology*, 6. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00587>

Zimbardo, P. G. (1969). The human choice: Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos. *Nebraska Symposium on Motivation*, 17, 237-307.

Dès l'ouvrage de Waller (1932), les relations entre les enseignantes et les élèves ont largement alimenté les travaux américains³⁰ et anglais³¹ de la sociologie de l'éducation rapportés par Forquin (1997). Plus récemment, les travaux francophones documentent cette même « épreuve » que ce soit dans l'enseignement primaire (Altet 2002 ; Périer 2010 ; Perrenoud 1996 ; Tardif et Lessard 1999) ou dans l'enseignement secondaire (Barrère 2003 ; Hérou et Lantheaume 2008 ; Payet 1995) et notamment pour les débutantes. Aux stratégies, difficultés et souffrances au travail des enseignantes répondent l'apathie, le conformisme, les ruses et parfois les résistances des élèves³².

Dans un ordre scolaire négocié et vulnérable aux incidents, « tenir la situation » est une épreuve quotidienne du travail enseignant. « Capt(iv)er », « attirer », « obtenir », « accrocher », « enrôler » sont un ensemble d'expressions souvent employées pour qualifier le travail visant l'attention³³ des élèves que les enseignantes tentent de focaliser et maintenir au fil de l'enseignement. En ce sens, Hérou et Lantheaume (2008) parlent de « travail d'intéressement » pour réussir à mobiliser les élèves dans la séquence prévue en « bricolant » différents outils, méthodes, techniques, supports et autres « ruses pédagogiques³⁴ »...

En dehors de la classe, ce travail d'intéressement peut s'observer au quotidien des animatrices dans les Accueils Collectifs à Caractère Éducatif de Mineurs (ACCEM), c'est-à-dire les centres de loisirs (anciennement « aérés ») ainsi que les séjours de vacances (les « colos ») ou les accueils périscolaires. Sans obligations éducatives pendant les loisirs et les vacances, les animatrices emploient des pratiques comparables qui sont documentées et interrogées dans cette contribution à partir de l'analyse de séquences problématiques.

³⁰ Sans exhaustivité, on pense à Jean Anyon, Howard Saul Becker, Sara Delamont, Blanche Geer, Margaret Diane LeCompte, Hugh Mehan, Robert Alan Stebbins.

³¹ Sans exhaustivité, on peut renvoyer à David H. Hargreaves, Martyn Hammersley, Andrew Pollard ou encore Paul Willis et Peter Woods.

³² Dont celles et ceux qui n'auraient pas ou trop bien appris leur « métier d'élève ».

³³ Voire en filant la métaphore de l'enseignement comme un « art » faisant de l'enseignante une actrice qui doit réussir son interprétation pour subjuguier son public. On peut aussi ajouter les travaux concernant l'« autorité » et la « motivation ».

³⁴ Notamment ce qu'on peut appeler « ludicisation » en rendant « ludique » des séquences didactiques comme les « serious games ».

Enquête ethnographique

Suivant une enquête ethnographique, j'ai recueilli des données de première main, *in situ* et *in vivo*, au quotidien d'institutions de loisirs accueillant des enfants. Avec carnet et stylo, j'observe directement et prends notes de situations et des détails sur l'ambiance, les corps, les intonations, les objets tenus en plus du lieu, du temps, des mots exprimés. Autant que faire se peut, l'observation est prolongée afin de saisir les habitudes, les routines, les stratégies ; les similarités traversant les scènes capturées hic et nunc et profiter d'une confiance construite avec les encadrantes pour s'entretenir avec elles de manière peu formalisée.

Avec les spécificités d'une recherche auprès d'enfants et des jeunes (Danic, Delalande et Rayou 2006), j'ai aussi fait le choix de n'être qu'un simple observateur annoncé comme « étudiant » dans une participation volontairement restreinte, assis en périphérie des actions et des rassemblements. D'une part, j'ai tenté d'élaborer une posture différente des adultes disposant de la responsabilité – « ni parents ni maîtres » (*ibid.*, p. 106-107) – et d'éviter d'être considéré comme détenteur d'une autorité quelconque afin de prendre en compte le point de vue des enfants et des jeunes. D'autre part, pour accéder au terrain et d'autant plus lorsqu'il y a des enfants, il convient de ménager les professionnelles en responsabilité pour qui la présence d'un observateur peut être troublante ; surtout lors des « incidents ».

Les données recueillies ont subi une analyse inductive en considérant tout particulièrement les lignes d'actions et les degrés d'engagements des personnes, la situation et sa formalisation, les objets présents et leurs usages, le contexte tant spatial que temporel. L'ancrage est volontairement « situationnel » c'est-à-dire « situé » afin de saisir le sens des actions en train de se faire et leurs conditions de réalisation, que ce soit les contraintes ou les opportunités, en considérant les positions sociales respectives des personnes impliquées. Les éléments recherchés permettent de mieux comprendre comment s'expérimentent les formes sociales du jeu et du loisir des enfants dans des institutions dédiées. Dans cette contribution, les scènes retenues sont tirées d'un premier terrain dans un centre de loisirs toulousain accueillant quotidiennement une trentaine d'enfants pour une équipe d'animation de quatre personnes.

À l'épreuve de l'engagement

14h19. Suite au regroupement, tous les enfants sont assis autour des petites tables, les animatrices sont debout et déambulent autour. Une nappe est posée, du matériel arrive dans leurs bras (même s'il en manque un peu). Des boîtes vides (de camembert) sont distribuées à chaque enfant. Suivant, les boîtes sont utilisées, bougées, tapotées, jetées sur les tables. Elles

disparaissent et réapparaissent en dessous, derrière eux. La distribution continue, des paillettes arrivent.

14h24. L'animatrice (stagiaire) interpelle. « *Hé, vous faites doucement ! On ne joue pas avec... Ce n'est pas un jouet* ». Elle reste debout, bras croisés à côté des enfants attablés.

14h26. Peinture dans des pots en verre, colle, pinceaux, tabliers peu à peu enfilés. Le matériel sort peu à peu des placards après quelques recherches. Des petits bouts de bois débarquent aussi, sorte de bâtonnets de glace. Après la distribution des animatrices, les enfants débentent, pinceaux en main, à recouvrir de peinture leur boîte.

14h29. En quelques minutes, les premiers ont fini de peindre. Voyant cela, les animatrices s'interrogent. *A priori*, les enfants vont se laver les mains ensuite. Et un premier y va après l'accord entre les animatrices.

14h30. Un garçon demande à PAULE : « *mais là, qu'est-ce que je vais faire ? – Ben tu attends que ça sèche... [en hésitant]. – J'ai le droit d'aller jouer ?* ». PAULE hésite encore et regarde dans la salle. « *Tu peux aller jouer aux légos, aux kaplas... – Et aux voitures ? – Et aux voitures !* ». PAULE le répétera à l'animatrice, SARAH, « *ceux qui ont fini peuvent aller jouer... tant que ce n'est pas sec, ils ne peuvent rien faire...* » dans une sorte de justification.

14h32. Une autre fille demande : « *j'ai fini, je peux aller jouer ?* ». C'est aussi approuvé. Une deuxième s'empresse de finir pour rejoindre son ancienne voisine. « *On va faire des déguisements mais d'abord on dit à PAULE* » se disent-elles. « *PAULE, on peut faire des déguisements ? – Oui oui...* ». Et c'est parti vers le tapis. « *Je peux être la maman s'il te plaît* » et les deux filles rejoignent la malle en fer pleine de vêtements. Elles sortent des chapeaux, jupes...

Cette première séquence est relativement ordinaire. « Que se passe-t-il ici ? » demanderait Goffman (1991). Des enfants s'engagent dans des actions parallèles avec les boîtes distribuées – à la manière de bananes au goûter – alors qu'ils devaient se réunir et attendre. Seulement, ils modalisent les boîtes et leur attente par d'autres actions en ouvrant un « canal de distraction » au cours d'action principal (*ibid.*, p. 319). Néanmoins, les animatrices reprécisent le cadre et la définition officielle de la situation. Cette séquence montre à l'envi comment se rencontrent deux façons de cadrer la situation en modalisant les boîtes de plusieurs façons. La réaction de l'animatrice informe sur le « sérieux » de l'activité en comparaison à la frivolité de leur « jeu ». Cette labellisation distingue, d'une part, une « *activité manuelle* » suivant des consignes et un matériel qui n'est pas accessible d'ordinaire avec les pratiques enfantines – parfois appelées du « *n'importe quoi* » – des enfants qui « jouent » avec les boîtes. Cependant, la situation dévoile surtout la vulnérabilité du cadre de l'« *activité* » des animatrices.

Afin d'en protéger la fragilité, l'animatrice s'emploie pour assurer le déroulement anticipé de la séquence en apportant des ressources et du matériel supplémentaire. Malgré le temps de séchage, elles tenteront de la poursuivre en apportant du nouveau matériel censé améliorer les premières réalisations. Il s'agit de fabriquer – ou « susciter » – un intérêt chez les enfants, les « motiver » par des invitations enjouées. Mais les enfants posent une question qui devient embarrassante – le « droit d'aller jouer » – signifiant qu'un autre engagement semble plus attrayant. Habités en d'autres occasions, il semblerait que les enfants adoptent un « accord de surface » (Goffman 2013, p. 84) par un conformisme respectueux de l'activité (et la face) des animatrices en réalisant les consignes demandées avant de mieux s'extirper du cadre de l'activité.

Suivant encore Goffman (*ibid.*, p. 40–41), se distingue un « engagement principal » à travers la décoration des boîtes et des « engagements secondaires³⁵ » plus ou moins tolérées par les animatrices tant qu'ils ne dérangent pas la « ligne principale d'action ». Cependant, cette distinction est redoublée par la différence entre « engagement dominant » et « subordonné » exigés par la situation et son cadre (Goffman 2013, p. 41). Typiquement dans une classe, l'enseignant définit l'engagement dominant – la leçon – et œuvre pour qu'il soit l'engagement principal des élèves malgré les distractions, les bavardages, les diversions... engagements dits « occultes » qui doivent rester secondaires – tolérables – au risque de ne plus « tenir la situation ». Ici, les boîtes ne peuvent avoir plusieurs utilisations et respecter celles prévues. Pour autant, le doute de Paule témoigne des difficultés à maintenir l'engagement principal sans le consentement des enfants à qui elle peut difficilement interdire de « jouer », c'est-à-dire s'engager dans ce qui était considéré comme « secondaire » par l'« activité ».

En ce sens, le parallèle avec le « travail d'intéressement » des enseignantes semble particulièrement fructueux. « L'échec du travail d'intéressement signe un échec pour l'enseignant. Échec ne portant pas seulement sur la visée d'apprentissage mais sur le fait que la séquence pédagogique va être plus dure à vivre : la discipline à faire risque d'être plus importante, l'autorité est amoindrie, l'activité perd son sens... Autant d'éléments rendant la situation d'enseignement épuisante » (Hélou et Lantheaume 2008, p. 58). Dans cette première séquence, et les suivantes, l'activité des animatrices est mise à mal par les activités parallèles des enfants supportées par la présence concurrentielle d'autres objets et d'autres jouets

³⁵ Autre exemple plus ordinaire, une personne peut s'adonner à une activité principale (lire, discuter) tout en effectuant d'autres tâches (tricoter, fumer...).

présents dans la salle.

Le dés-engagement quotidien

14h26. Sur le tapis, les filles implorent : « *pas la tour, s'il te plaît* » mais LEA refuse la négociation. Elles la détruisent sans plaisir et piétinement. Puis elle dit à d'autre que « *ce n'est pas le moment de faire des perles... on range* ». Elles s'y mettent aussi. LEA passe de table en table.

14h29. « *Là ! J'en ai marre, on range, on arrête ! Les garçons, ce n'est plus le moment de faire des perles et on va sur le tapis !* » s'exaspère CARO. « *Milo, Nicolas, Jules, on ne vous dérange pas ? Ça ne va pas du tout ! Vous êtes en vacances certes mais il y a des règles !* ». Rappel à l'ordre...« *Sur les livres, les cartes, les perles, les scoubidous... Après c'est les animateurs qui rangent... Nous aussi, on veut avoir des temps libres...* » continue CARO.

L'exaspération de l'animatrice met en évidence la délicate transition entre deux cadres différents : celui du « *temps libre* » et celui de la traditionnelle « *activité* » à travers un rassemblement sur le tapis qui nécessite la place occupée par la tour construite. Afin de saisir comment s'organisent ces alignements des actions en fonction des situations, il est nécessaire d'aborder le contexte, et ses formalisations, dans lequel s'insèrent les « *activités* » des animatrices. Ainsi, il convient d'interroger le « *cadre de participation* » et les « *positions* » des « *participants ratifiés* » (Goffman 2013). Suivant les travaux de Houssaye (1998)³⁶, ils montrent comment les ACCEM sont ritualisés autour d'une « *journée-type* » scandant un enchaînement de séquences similaires jour après jour. Le temps d'accueil laisse place à un « *regroupement* » séparant les enfants en groupe (environ une dizaine) vers des « *activités* » qui mènent au repas collectif, son « *temps calme* » pour la digestion suivi du « *temps libre* » qui se termine par un nouveau regroupement relançant de nouvelles « *activités* » avant le goûter collectif et les départs annoncés par le retour des parents.

Cette « *journée-type* » règle aussi l'alternance des cadres de participation entre les animatrices et les enfants. Ainsi, lors du temps d'accueil et de départ comme durant le « *temps libre* », les enfants sont autorisés à définir leurs engagements dominants parmi les espaces et les jeux accessibles. Généralement, dans une salle polyvalente, après leur inscription ou leur pointage, les enfants peuvent se réunir selon leurs affinités autour d'activités telles que le dessin, la lecture, des jeux de société (les « *classique* », puzzle, cartes) ou de construction, des petites

³⁶ Ou ceux de Francis Lebon et Jérôme Camus.

voitures... Pendant ce temps, une animatrice assure l'ouverture et les premières arrivées tandis que ses collègues prennent leur poste de manière échelonnée jusqu'à la fin du temps d'accueil. Cette durée limitée d'accès signale déjà le statut particulier du temps suivant.

Les cris et les mouvements avant des « *rassemblements* » – « focalisés » rajouterait Goffman (2013) – signalent ces transitions qui s'intercalent régulièrement dans la journée. Ils annoncent et distinguent le passage entre deux cadres où les engagements ne sont plus définis par les enfants mais par les animatrices. Seulement, avant qu'ils s'alignent selon la séquence fabriquée par l'animatrice, les enfants doivent être désengagés de leurs cours d'actions et réorientés. Pour ce faire, un ensemble de « *techniques d'animation de groupe*³⁷ » surviennent pour marquer le début du rangement (une musique est enclenchée, le son d'une cloche), réunir les enfants et les faire s'asseoir (avec une chanson, une « ronde »...), obtenir le silence (doigt sur la bouche, lever la main, compter, éteindre la lumière...) et présenter les « *activités* » préparées par les animatrices. Pour résumer, un moyen mnémotechnique dispensé en formation agrège l'ensemble des tâches pour mener à bien une « *activité* » : Préparation Sensibilisation Aménagement Accueil Déroulement Rythme Animation Fin Rangement Analyse (PSAADRAFRA).

Lors de ces fermetures et de ces ouvertures fortement ritualisées, les animatrices s'emploient pour (ré)engager les enfants dans une nouvelle ligne d'action. Inversement, les moments « périphériques » de la journée peuvent surprendre alors que des enfants s'y engagent sans ciller. À côté, les animatrices restent en périphérie, observent en étant assises, discutent, utilisent leurs téléphones portables, préparent la séquence suivante voire prennent leur « *pause* ». En retrait des engagements principaux des enfants, elles s'échappent par des engagements secondaires. Parce que leur position les autorise à définir dans n'importe quelle situation leurs engagements dominants, elles ne risquent pas remontrances contrairement aux enfants qui doivent s'aligner sur les engagements définis par les animatrices.

Une vulnérabilité constitutive du métier

11h11. LEA négocie le rangement avec CYRIL pendant que lui... est encore au bureau.
« *Ce serait bien que tu prennes en charge ceux qui ont fini, pour faire un jeu ou...* » lui dit-elle et il acquiesce en se levant. Léo lit, Max dessine, Jules est dans la construction de maison... CYRIL leur demande « *ce qu'ils font de beau* » en s'accroupissant près d'eux.
LISA le relance : « *Allez ! – Ben regarde...* » répond CYRIL en haussant les épaules et il

³⁷ Sous-entendu, elles sont plus « élaborées » que de simples ordres hurlés.

désigne Jules, occupé. Il semble perplexe. « *C'est pas grave, ce n'est pas un temps libre* » continue-t-elle en partant laver les pinceaux. [...]

11h18. CYRIL revient avec le sachet du 'Jungle speed'. Max quitte le tapis à la vue du jeu. Tom dit « *oh moi !* » et les rejoint en appelant Jules. « *Non mais t'avais dit oui ! – Non...* », sans se démonter. LEA intervient : « *Jules, ce n'est pas un temps libre où tu fais ce que tu veux, il est allé spécialement le chercher donc, tu vas faire une partie au moins et, si ça se trouve, tu vas t'éclater et tu voudras en faire une deuxième !* » Il sort du tapis à reculons en traînant les pieds avec sa couverture sur la tête. CYRIL rajoute que « *même Tom vient alors qu'il ne connaît pas les règles* ».

Avec cette dernière séquence où l'on retrouve la distinction entre « *activité* » et « *temps libre* », un paradoxe dénote : comment empêcher des enfants de « jouer » pendant leur loisir ? Autrement dit, comment comprendre le désengagement des enfants de leurs jeux (parfois qualifiés de « *libres* ») pour un jeu « animé » ? Pour autant, les animatrices ne peuvent faire l'économie d'organiser ces mêmes « *activités* », car contrairement aux enseignants (Hélou et Lantheaume 2008, p. 70), le « bon boulot » des animatrices est largement défini par le contenu des formations courtes (de type BAF) ainsi que par les supports de communication diffusés – les « *programme d'activités* » – auprès des parents. Dans un autre contexte, un établissement accueillant des personnes âgées, Lebon et Lima (2011) montrent aussi comment les « *activités* » – situations de « face-à-face » – sont une épreuve quotidienne avec les résidents ainsi que les autres professionnelles. Pour autant, en étant leur cœur de métier, les « *activités* » sont aussi la voie vers une reconnaissance sociale et professionnelle. De la même façon, les animatrices des ACCEM souhaitent valoriser leur travail face aux critiques récurrentes (des enseignantes ou des parents) de « simple garderie » en offrant des « *activités* » affichant une « *qualité éducative* » élaborée à l'aide de « *projets* ».

En ce sens, les difficultés éprouvées semblent constitutives du métier et de ses tâches. Comme des enseignantes³⁸, elles sont tentées par un surcroît de préparation, d'anticipation, de planification des actions des enfants – ce que Goffman (1991, p. 70) nomme « programmation » – tandis que d'autres se prêtent aux imprévus d'un ordre négocié, c'est-à-dire introduisent du « jeu » – au sens de mouvement – dans leurs « *activités* ». Métiers de l'humain, le travail enseignement comme le travail animatif est un « faire-faire » (Barrère 2003, p. 127) dépendant du « travail » des enfants et de leurs engagements plus ou moins volontaires. Or, ceux-ci sont plus ou moins facilités par le cadre fabriqué dont la formalisation

³⁸ Aux différences non-négligeables des formations et des carrières possibles.

éducative – parfois « scolaire » (Houssaye 1998) – privilégie la centration collective sur un même cours d'action défini en écartant ou plutôt en tentant de limiter le « droit à la distraction » (Goffman 1991, p. 201) renvoyé au (hors-)cadre (pédagogique) de la récréation. Dans le même temps et dans le contexte des ACCEM en dehors de l'obligation scolaire, il s'agit aussi d'afficher les marques conventionnelles du loisir observé à travers le « temps libre ». Ainsi, le « *loisir éducatif* » tente de faire cohabiter deux cadres aux formalisations divergentes réifiées à travers l'« *activité* » (forme éducative) et le « *temps libre* » (forme ludique). La première séquence montre comment cette cohabitation peut être source d'ambiguïtés. Les transitions entre les deux cadres révèlent par ailleurs comment les « *activités* » des animatrices sont propices aux incidents ou plutôt aux « erreurs de cadrages » (*ibid.*, p. 301), défaillances ordinaires qui peuvent conduire à la « rupture de cadre ». Cette vulnérabilité devient alors constitutive du métier dont témoigne le « travail d'intéressement » quotidien afin d'en protéger la fragilité. Les « *techniques d'animation* » évoquées comme la routinisation de la « journée-type » participent d'une ritualisation protectrice. Par l'analyse des formalisations des cadres fabriqués, il devient possible de comparer les usages du jeu en ACCEM avec ceux de l'école maternelle ou de la ludothèque pour étendre ces premières théorisations.

Baptiste BESSE-PATIN
Experice, Université Paris 13

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, (138), 85-93.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris : INRP – De Boeck.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (2013). *Comment se conduire dans les lieux publics. Notes sur l'organisation sociale des rassemblements*. Paris : Economica.

Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche & formation*, (57), 65-78.

Houssaye, J. (1998). Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, (125), 95-107.

Lebon, F., & Lima, L. (2011). Les difficultés au travail dans l'animation. *Agora débats/jeunesses*, (57), 23-36.

Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.

Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York : Wiley.

**COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

**Colloque Doctoral International
de l'éducation et de la formation**

Nantes – 27, 28 octobre 2016



- 3ème édition -

27 & 28 octobre 2016 à Nantes

DESVAGES-VASSELIN Vanessa
4ème année de thèse
CERSE (EA965),
Université de Caen Normandie
vanessa.desvasselin@gmail.com



Des professionnalités à l'épreuve des nouveaux rythmes scolaire : quand le jeu questionne les pratiques des enseignants et des animateurs.

Résumé :

Si le jeu semble être une évidence dans le monde de l'enfance, sa présence sur le temps scolaire n'en est pas une pour tous les enseignants. Avec l'arrivée des nouveaux rythmes scolaires et la mise en œuvre des Temps d'activités périscolaire, on s'attend à voir le jeu trouver sa place. Mais quel jeu ? Et comment comprendre une pratique de balle au prisonnier sur le temps scolaire et sur le temps périscolaire ? Redondance ? Complémentarité ? La professionnalité de deux acteurs éducatifs, l'enseignant et l'animateur, est questionnée ici par l'usage du jeu qu'ils font. C'est au filtre de la didactique clinique qu'on analyse cette professionnalité considérant que l'analyse des actes d'enseignement et d'apprentissage, la pratique ludique ne peut se faire d'une manière désincarnée, excluant le sujet, son histoire personnelle, son rapport au savoir, son rapport au jeu.

Mots clés : jeu, enseignant, animateur, professionnalité, didactique clinique.

Introduction

Ma proposition interroge la construction de la professionnalité des enseignants et des animateurs dans la mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaires à travers l'observation d'une pratique semblable : le jeu.

Dans le cadre d'un premier travail de recherche mené en Master 2 Epea, j'ai constaté que le croisement d'analyses didactiques et ludiques de situations mises en œuvre permet de faire émerger les tensions inhérentes à l'usage du jeu en classe. Ainsi, l'enseignement, du jeu ou par le jeu est contraint par le rapport qu'entretient le sujet enseignant avec ce qu'il a intériorisé des attentes institutionnelles et sociales, par son rapport au savoir, par l'idée qu'il se fait de ce qu'il devrait être comme enseignant.

La recherche doctorale présentée ici s'appuie sur les résultats de cette précédente recherche.

Contexte de la recherche :

Avec la mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaires, la pratique du jeu vient d'autant plus interroger la professionnalité enseignante que l'école apparaît comme un terrain à partager entre les différents acteurs éducatifs. Le jeu apparaît alors comme analyseur de professionnalités qui évoluent. Comment garder toute sa légitimité d'enseignant, détenteur du savoir si on se trouve à avoir les mêmes pratiques que l'animateur du temps périscolaire. Quel regard porte le professionnel enseignant sur le professionnel animateur et réciproquement ? *En quoi le vécu du jeu, le rapport au savoir, le poids de la représentation du jeu de la société, la construction de leur professionnalité influent sur les pratiques ludiques de l'enseignant et de l'animateur? Une collaboration voire une coéducation est-elle possible?*

Pour rencontrer de possibles sujets, j'ai entre autre profité du travail du groupe de recherche et développement (« Evaluation de la réforme des rythmes scolaires dans le premier degré dans l'académie de Caen ») dont la démarche et la visée se veulent coopératives, entre chercheurs, cadres des ministères impliqués, enseignants et animateurs (Buznic-Bourgeacq, Le Guern, Thémines, 2015).

Cadrage théorique

Mon travail se situe dans le champ de la didactique clinique (Carnus, Terrisse, 2013) et s'appuie en particulier sur « la théorie du sujet didactique » (Buznic-Bourgeacq, Terrisse, 2013 ; Buznic-Bourgeacq, 2015) pour mener des enquêtes « à l'échelle des sujets », c'est-à-

dire en intégrant l'histoire de chacun et les enjeux subjectifs dans sa construction professionnelle. Ainsi, je tente de comprendre comment des cultures aussi différentes que celles des enseignants et des animateurs se rencontrent sur un terrain que la mise en œuvre des rythmes scolaires les oblige à partager. Les rapports symboliques, relatifs à la place que chacun suppose devoir assumer, entre enseignants et animateurs questionnent de manière sous-jacente la construction de la professionnalité des uns et des autres. Du rapport au jeu des sujets aux logiques singulières qui animent les sujets à pratiquer le jeu, en identifiant le réseau de contraintes propres à chacun, spécificité liée entre autre à leur professionnalisation, leur posture de professionnel (ou non ?) dans la mise en œuvre de leur pratique, cette réflexion permet de faire émerger le positionnement spécifique de professionnels dans la ou les pratiques du jeu à l'école.

Une recherche à l'échelle du sujet

Dans le cadre de ce travail, je questionne la professionnalité de deux acteurs éducatifs, l'enseignant et l'animateur, professionnalité questionnée par l'usage du jeu qu'ils font. C'est au filtre de la didactique clinique qu'on analyse cette professionnalité considérant que l'analyse des actes d'enseignement et d'apprentissage, la pratique ludique ne peut se faire d'une manière désincarnée, excluant le sujet, son histoire personnel, son rapport au savoir, son rapport au jeu.

L'analyse didactique traditionnelle s'appuie sur un système didactique contraint par des logiques externes, considérant l'enseignant comme un élément neutre du système, désincarné, séparé de ses émotions,... Or comme l'exprime A. Terrisse « L'étude de la circulation des savoirs s'effectue entre des sujets bien vivants, en chair et en os, un enseignant et des élèves, dans une relation humaine, avec tout ce qu'elle comporte d'aléatoire et d'imprévisible et que la recherche doit intégrer dans ses modèles comme dans ses méthodologies. » (Terrisse, 2003) L'analyse didactique en ce sens est insuffisante pour comprendre les dimensions externes ET internes qui se jouent au sein du système didactique. Analyser la didactique au filtre de la clinique est une démarche initialement développée en didactique de l'EPS par Terrisse et Carnus. « Elle (M.F. Carnus) écrit que les enseignants qu'elle observe transforment quelquefois ces contenus "à leur insu" ». (Terrisse, Carnus, 2009, p. 14). Cette démarche amène à intégrer les contraintes internes du sujet à l'analyse de la situation didactique et à prendre en compte le sujet, singulier, divisé, assujetti et de son influence sur le savoir appris par les élèves. Comme l'explique Marie France Carnus : « du savoir enseigner, au savoir

effectivement enseigné et au savoir appris, les écarts constatés, en terme de remaniements, témoignent d'une complexité que les contraintes externe au système enseignant et/ou enseigné ne peuvent permettre d'expliquer ni même de comprendre. » (Terrise, Carnus, 2009,p. 9).

En ce sens, la visée de la didactique clinique est de questionner la part que prend l'enseignant dans la transmission des savoirs en classe. Elle mène ainsi à prendre en compte les contraintes internes propres au sujet dans ses mises en œuvre didactiques et à interroger « l'énigme du sujet considéré comme un être de parole, divisé par son inconscient, assujetti aux institutions et irréductiblement singulier [...] ces travaux rompent avec l'idée d'un sujet générique et interrogent la nature et la structure des enjeux de savoir constitués et/ou émergents sous une triple influence : socio-culturelle, institutionnelle et personnelle. Entre sphère publique et sphère privé, le sujet est analysé à travers les rapports qui le lie aux savoirs en jeu ; à l'institution dans laquelle se déroule leur transmission – appropriation ; à l'épreuve de l'interaction marquée par la contingence de l'enseignement – apprentissage. » (M.F. Carnus, D. Loizon, P. Buznic-Bourgeacq, 2016)

Le jeu : des pratiques ludiques à la construction professionnelle.

Je souhaite identifier à travers les pratiques ludiques spécifiques de chacun comment les rapports symboliques influent sur la construction professionnelle des uns et des autres.

Pour ce faire, il est nécessaire de savoir ce qu'on observe. Quand parle-t-on de jeu ? Comme l'exprime Gilles Brougère (2005), il est difficile de définir le concept de jeu tant il est multiple et complexe : jouer à la poupée, aux échecs, au loto, morpion et autres jeux à gratter, jouer au football,.... La première nécessité selon lui, est le partage d'un langage commun par les acteurs afin d'échanger des signaux véhiculant le message « *c'est un jeu !* » (G. Brougère, 2005, p.43).

A partir des différents critères relevés par Johan Huizinga,(1938) Roger Caillois (1958) ou Gilles Brougère (2005), je retiendrai comme caractéristiques que le jeu est une activité libre, circonscrite dans les limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance, incertaine, improductive, réglée et fictive à condition que les joueurs reconnaissent jouer.

A ces caractéristiques, j'associe deux concepts, *Paidia* et *Ludus*, développés par Roger Caillois (1958) afin de mieux appréhender les tensions immanentes entre didactique et ludique dans l'analyse des pratiques. Ainsi il définit la *paidia* « comme les manifestations spontanées de l'instinct de jeu. [...] Elle intervient dans toute exubérance heureuse que traduit une agitation immédiate et désordonnée, une récréation primesautière et détendue, volontiers

excessive, dont le caractère impromptu et déréglé demeure l'essentielle, sinon l'unique raison d'être» (Caillois, 1967, p.77). Le *ludus* « apparaît comme le complément et comme l'éducation de la *paidia*, qu'il discipline, qu'il enrichit. [...] dans le ludus, la tension et le talent du joueur s'exerce en dehors de tout sentiment explicité d'émulation ou de rivalité : on lutte contre l'obstacle» (Caillois, 1967, p.80).

Il apparaît ainsi une limite entre ce qui est du simple amusement et du jeu plein qui mobilise chez le joueur toutes ses capacités, son habilité, son adresse, son intelligence pour résoudre un problème (Caillois, 1967). Cette dialectique nous semble essentielle pour comprendre la place du jeu dans un espace didactique. Il est alors intéressant d'observer les choix faits par l'enseignant ou l'animateur et s'ils ont, dans la pratique, l'effet escompté.

Ainsi, on se demandera en quoi la professionnalité singulière de différents sujets enseignants et animateurs conduit-elle à des usages du jeu spécifiques dans les temps scolaires et périscolaires ? La mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaires par le partage du temps éducatif à l'école entre les enseignants et les animateurs oblige chacun à s'adapter à de nouvelles règles du jeu. S'opposer, s'ignorer, coopérer ?

Le jeu va permettre d'observer et de comprendre la reconfiguration professionnelle mise en œuvre par les nouveaux rythmes scolaires.

Méthodologie

Terrain et protocole

Dans le cadre de cette recherche, deux sites sont utilisés (un site est une école composée tant d'enseignants que d'animateurs et/ou des coordinateurs, d'associations intervenant sur le temps scolaire ou périscolaire sur le dit site).

Sur le premier site, la prise de contact s'est faite dans un premier temps par des entretiens collectifs auprès de l'équipe d'enseignants, puis plus tard d'un groupe d'animateurs. Les différents coordonnateurs (directrice de l'école, référente des activités périscolaires, coordinateur jeunesse) étaient parfois présents. Cette étape m'a permis de recruter les sujets enseignants et animateurs volontaires pour poursuivre la recherche. Le recueil de données se poursuit alors au travers d'entretiens multiples auprès de chaque sujet et d'observations des pratiques ludiques.

Le second site a été choisi spécifiquement pour la présence d'un ludothécaire menant des activités sur le temps scolaire et sur le temps périscolaire. Le recueil de données sur ce site s'est fait à travers des entretiens avec la coordonnatrice jeunesse, le ludothécaire ainsi qu'une enseignante. Le ludothécaire a fait l'objet d'une observation de sa pratique sur le temps périscolaire. A l'heure actuelle, l'enseignante n'a pas donné suite à notre premier entretien.

Nous rendons compte dans ce texte de données relatives:

- sur le site 1 : aux propos du collectif d'enseignants (E1), ceux du collectif d'animateurs (A1), les propos et pratiques de deux enseignants (Emy³⁹ et Jean), les propos d'une animatrice (Sophie), les propos du coordinateur jeunesse (Seb), les propos et pratiques d'un animateur (Julien)
- sur le site 2 : les propos du collectif d'enseignants (E2), ceux de la coordinatrice jeunesse (Sibel), les propos et pratiques du ludothécaire (Alain).

Recueil et analyse de données

Cette étude de la construction concomitante, en lien et en opposition de deux professionnalités au prisme du champ de la didactique clinique s'appuie ainsi sur des constructions de cas en trois temps avec Emy, Jean, Julien et Alain : des entretiens de déjà-là qui visent à identifier les rapports expérientiels, épistémologiques et didactiques de chacun des sujets avec le jeu et avec l'Autre (l'Autre étant l'autre professionnel), des observations de pratiques in situ et des entretiens d'après-coup qui permettent une mise à distance par le sujet afin d'expliquer l'acte didactique (Terrisse, Carnus, 2009)

Les entretiens ont été menés d'une manière assez semblable. Le point de départ a été la pratique ludique personnelle (l'Expérience), une définition personnelle du jeu (l'Epistémologique), et la pratique professionnelle du jeu (le Didactique). L'entretien a ensuite questionné les sujets sur « ce qui a changé dans l'activité professionnelle depuis la réforme » et la manière dont chacun voit l'Autre, ses pratiques et plus spécifiquement ses pratiques ludiques. Il s'agissait ici d'interroger la manière dont ces réformes contribuent à une remise en cause des pratiques professionnelles.

Pour ce faire, le questionnement s'est élargi aux conceptions des sujets quant aux « missions de l'école », au « métier d'enseignant, d'animateur », aux « objectifs et de la légitimité du

³⁹ Tous les sujets sont anonymes au travers d'un prénom choisi par le chercheur.

temps périscolaire », ... Une séance de jeu tel que le définit le sujet a été ensuite observée en vue d'être retranscrite in extenso. Enfin, un dernier entretien, entretien d'après-coup, a eu lieu deux mois après pour Julien, un an après pour les autres, afin de comprendre les enjeux et la mise en œuvre de l'activité.

L'analyse de ces données se fait ensuite par l'étude du discours, des récurrences de lexique, des tensions entre didactique/ludique ; paidia/ludus ; image de Soi/image de l'Autre...

Les entretiens collectifs et les entretiens hors du cadre des études de cas visaient à aborder la connaissance du travail de l'autre : « que font les autres et pourquoi ? Comment, où, quand collaborez-vous ».

Cette communication permet de rendre compte des premiers résultats de nos entretiens.

Les premiers résultats : extraits de discours

Les premiers résultats sont tirés des discours issus des premiers entretiens, entretiens collectifs, entretiens de coordinateurs et entretiens de déjà-là des quatre sujets volontaires (Emy, Jean, Alain et Julien). Ils font ressortir un ensemble de tensions quant aux pratiques de l'autre. D'un désir de distinction professionnelle par rapport à l'autre, certains discours tendent même vers un déni de sa professionnalité. (P. Buznic-Bourgeacq, V. Desvages-Vasselin 2016)

Le principe de distinction

D'emblée, les questions relatives à « ce que font les autres » amènent les enseignants et les animateurs à vouloir se démarquer, se distinguer professionnellement. Cela se fait de manière presque caricaturale, les enseignants étant très scolaires et très stricts selon les animateurs, ceux-ci n'étant là que pour faire garderie au regard des premiers:

- E1 : « *alors que nous y a un objectif derrière à chaque séance... alors que eux quand ils jouent aux petits chevaux y a pas de finalité* »)

- A2 : « *Quand un prof il fait théâtre, c'est pas pareil, lui il parle du côté cour, du côté jardin, alors que nous on joue, on y va...* » ; « *les profs vont être plus stricts, plus dans l'apprentissage...mais je pense qu'un prof sort jamais des sentiers battus, il reste toujours droit etc.* »).

Les propos de Seb, le coordinateur jeunesse du site 1 développent eux-aussi ce principe de distinction où l'animateur veille à développer la créativité de l'enfant quand l'enseignant n'est là que pour le caractère technique de la tenue du ciseau:

« Nous on va pas leur demander de couper, on va pas leur demander de colorier de telle façon, on va les aider, on va les orienter... mais on va pas leur donner les réponses, on va susciter leur créativité... c'est là où on se retrouve avec des clowns qui ont des nez noirs, violets... et on va laisser cette créativité... qui fait partie un peu de l'activité culturelle quand-même... (...) et on va pas être dans une démarche d'apprentissage « comment tu vas tenir ton ciseau »... même si c'est intéressant... en classe... »

Comme l'explique P. Buznic-Bourgeacq (2016), nous pouvons interpréter ces propos « comme des mécanismes de défense, nécessaire au maintien d'une identité spécifique source de légitimité dans l'espace éducatif plus explicitement partagé par la réforme. »

De la distinction au déni de professionnalité de l'autre

Le glissement vers le déni de la professionnalité de l'autre s'installe dans la construction en négatif de l'autre, ce qu'on pourrait expliciter par un « je suis ce qu'il n'est pas ».

L'enseignant vu par l'animateur	L'animateur vu par l'enseignant
<ul style="list-style-type: none"> • Trop strict • Trop cadrant • Trop scolaire • Ne prend pas le temps de la relation humaine avec les enfants • Incapable de s'adapter 	<ul style="list-style-type: none"> • Trop joueur • Pas assez cadrant • N'est pas « pédagogue », • Gardien d'enfant • Ignorants

Seb continue: *« l'enseignant aime son confort, a l'habitude d'une méthode de travail et n'a pas trop eu l'habitude de voir des étrangers (...), les animateurs seraient plus dans la faculté*

d'adaptation, dans l'envie de partager ». Et les propos de Sibel, coordinatrice sur le site 2, vont dans ce sens : « *« Voilà, tu vois, bah non, ils sont là pour jouer avec les enfants, mais elles dans la cour assises sur leur banc avec leur thé... »* »

Les propos des collectifs d'enseignants alternent entre incompréhension de la spécificité de l'activité des animateurs (E2 : « *le vélo ce n'est pas le problème, mais tu n'crois pas qu'ils ont autre chose à faire que de jouer, non?* ») et déni de leur professionnalité (E1 : « *c'est plus souvent de la garderie* » ; « *nous on a des objectifs parce qu'on a été formé* » ; « *ce ne sont pas des pédagogues eux* »).

Par la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaire, l'école se trouve être le lieu à partager entre deux cultures professionnelles distinctes où les rivalités transparissent. Elle a toujours été le lieu de domination de l'enseignant et l'animateur doit pouvoir y trouver une place, assurer sa légitimité. Cependant, rien n'est plus difficile quand les animateurs se prennent à intégrer eux-mêmes le déni de leur propre professionnalité, basé sur les représentations supposées de l'Autre : « *mais l'image qu'ils renvoyaient c'est peut-être qu'on est perçu comme des gens avec moins de compétences* » ; « *c'est pas le manque de professionnalisme qu'on peut avoir mais c'est l'image tu vois qu'on peut avoir de l'animateur.* » ; « *Les profs vont jamais parler sur nous mais je pense que bah ils nous prennent bah ça sert à rien quoi...* » ; « *je pense que pour eux on n'est pas professionnel.* » (A1).

Les animateurs tendent même à se définir « en négatif » des enseignants : « *C'est l'image de l'autorité, l'autorité et nous on n'a pas une image de de personnes autoritaires... nous on est des gens avec qui on doit s'amuser* ».

C'est dans une relation imaginaire que les enjeux d'identités professionnelles se construisent, où le besoin de distinction, le déni de l'autre semblent infranchissables pour permettre un partage d'objectif commun dans l'intérêt de l'enfant. Cependant, on verra que la perméabilité entre ces deux cultures est plus forte que ne le laissent penser ces premiers résultats, montrant ainsi combien le discours distinctif trouve ses limites.

Quelles différences entre l'enseignement et l'animation ?

Le travail d'entretien individuel va tendre vers un discours différent où le discours de la distinction est moins présent, plus mesuré. De fait, les propos de plusieurs sujets témoignent même d'une certaine perméabilité entre ces deux mondes.

Ainsi, les sujets témoignent de la similarité de leurs activités. Julien explique ainsi que « *des fois on voit au loin le prof, il fait la même activité que nous* ». Quant à Alain, comparant la pratique d'un même jeu par les enseignants et les animateurs, il considère que « *le jeu est le même donc l'apport est le même...* ». La distinction ne semble plus si évidente au point qu'on en arrive à questionner la redondance dans les activités des enfants. On pourrait alors caractériser la distinction des uns et des autres par leurs intentions pédagogiques. Ainsi, l'enseignant vise l'apprentissage dans des domaines précis et les animateurs le développement de l'autonomie et l'épanouissement de l'enfant.

La encore, les discours semblent limiter cette distinction : « *on n'a pas le même boulot, mais on veut apporter quelque chose, on fait quand même de l'apprentissage* » (A1).

On en arrive même dans certains cas à une inversion des rôles, où l'enseignant dans un rôle de « gardien d'enfants » surveillent des élèves qui se défoulent pendant que l'animateur assure l'enseignement de gestes techniques : « *le prof, il va faire le sport pour que les enfants bah se défoulent et sans plus voilà et l'animateur c'est, un, pour qu'ils se défoulent, de deux, tu vas avoir une analyse, par exemple à la balle au prisonnier, ils vont faire le geste du bras cassé comme au hand..., voilà comme dit Anna, elle a la vision du bras cassé que le prof, il va pas l'avoir* » (A1).

Cette inversion des rôles n'est en fait que l'expression de la singularité de chacun.

Conclusion et hypothèses :

Si fortes semblent les divergences, on constate qu'elles sont le fait de discours de groupe, où l'émulation entre pairs incitent à rejeter l'Autre, dans un mécanisme de défense, de protection de sa spécificité.

Pourtant, les discours plus approfondis mènent à une autre image de cette relation enseignant/animateur, une relation de complémentarité nécessaire.

E, enseignante : « déjà là ils vont arriver, ils vont connaître la règle, ils vont déjà avoir des...du coup on peut aller plus loin sur un temps, on n'a pas tout ce passage de découverte, on rentre plus vite dans le vif du sujet, ça permet d'aller plus loin. »

S, animatrice : « L'enseignante m'a dit « je te remercie, ils ont une autre image que celles des vidéos que je passe en classe... » donc on est complémentaire. C'est que je suis juste complémentaire, après ça dépend des écoles. »

Ces premiers résultats invitent à creuser dans l'analyse des pratiques et des entretiens d'après-coup, afin de comprendre comment, à travers une activité paraissant semblable, les sujets construisent leur spécificité professionnelle.

**DESVAGES-VASSELIN Vanessa
CERSE (EA965), Université de Caen Normandie**

BIBLIOGRAPHIE

Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. (2013), Le sujet en position d'enseignant. Pratiques et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée, *Revue française de pédagogie* n°184, pp. 15-28.

Buznic-Bourgeacq P. (2015). « Le sujet enseignant et la figure du professionnel. Regard didactique clinique sur la professionnalisation des enseignants », Bodergat J.-Y., Buznic-Bourgeacq P. (dir.), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?* Bruxelles : De Boeck.

Buznic-Bourgeacq P., Le Guern A.-L., Themines J.-F. (2015), Coopérer au rythme de l'école : espace et engagement d'acteurs de la réforme des rythmes scolaires, *Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, 30 juin-3 juillet, Paris, CNAM.

Buznic-Bourgeacq, P., Desvages-Vasselin, V. (2016) Des enseignants et des animateurs au carrefour des cultures professionnelles : la rencontre des sujets entre déni de professionnalité et contingence identitaire, *Colloque Ecole, animation et culture de l'Isiat*, 25-26 janvier 2016, Bordeaux.

Brougère, G. (1995), *Jeu et éducation*. Paris, L'Harmattan.

Brougère, G. (2005), *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica, Anthropos.

Caillois R. (1967). *Les Jeux et les hommes*. Paris : Gallimard, édition revue et augmentée.

Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (dir.). (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Revue EPS. Paris, France : Revue EPS, Collection Recherche et formation.

Carnus, M-F., Loizon, D., Buznic-Bourgeacq, P. (2016) Quand l'analyse didactique des

pratiques enseignantes s'empare de l'énigme du sujet. Regards croisés en didactique clinique des disciplines, 4^e colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique, 8-11 mars 2016, Toulouse

Charlot B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Economica, Anthropos.

De Grandmont N. (1995). *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*. Paris–Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Desvages-Vasselin, V., Buznic-Bourgeacq, P. (2016) L'enseignant et le jeu : de l'expérience de joueur à l'enseignement du jeu, *Recherche en Education*, n°26, p. 125-142.

Huizinga J. (1938/1988). *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard
Sautot J.P., Duflo, C., Gondonneau, J., Barrère, Y., Bossé, B., Carrara, C., Glangeaud, C. & Granjon, T. (2006). *Jouer à l'école. Socialisation, culture, apprentissages*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble

Sue R., Caccia M-F. (2005), *Autres temps, autre école. Impacts et enjeux des rythmes scolaires*. Paris, Retz, 157 p.

Terrisse A. (2003). Prise en compte du sujet et recherches en didactique des sports de combat : bilan et perspectives , *Movement & Sport Sciences* 3/2003 (n° 50) , p. 55-79.

Terrisse A. & Carnus M.-F. (2009). *Didactique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoir ?* Bruxelles : De Boëck.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Introduction

Les femmes de service, devenues ATSEM (agentes territoriales spécialisées des écoles maternelles⁴⁰), sont longtemps restées dans l'ombre des classes maternelles pour devenir, depuis les dernières décennies du XX^e siècle, des personnels visibles, aux côtés des enseignant.e.s de maternelle (Bosse-Platière, 1997; Brisset & Collectif, 2005; Darmon, 2001; Garnier, 2008, 2010; Gasparini, 2012; Lahire, 1993; Petit, 1994). Un binôme enseignant.e-ATSEM dans chaque classe, asymétrique mais collaboratif, est désormais la norme (Gasparini, 2012, p. 79-80), bien que toutes les municipalités n'affectent pas une ATSEM par classe (Garnier, 2008, p. 140-141). De fait, elles se sont rendues indispensables au fonctionnement des classes maternelles : c'est le produit d'un long processus de reconnaissance professionnelle, réalisé, sur un mode dominé, tout au long de l'histoire de l'institution. Car si la distance subjective entre enseignant.e.s et ATSEM s'est réduite, la distance objective que souligne l'écart des diplômes requis, reste importante : CAP Petite Enfance pour les ATSEM (fonctionnaires territoriales de catégorie C), master MEEF⁴¹ pour les enseignant.e.s (fonctionnaires d'État de catégorie A). Enquêtant sur la socialisation langagière plurielle (Darmon, 2010) de la petite enfance scolarisée au croisement des instances scolaires, familiales et entre pairs⁴², nous nous sommes penchée sur la contribution spécifique des ATSEM. Au-delà du travail prescrit, qui reconnaît désormais la fonction éducative des ATSEM mais leur dénie toute prérogative pédagogique, la saisie empirique de leur travail réel a mis au jour un travail pédagogique encore invisible car indicible dans l'état actuel des rapports sociaux. Il contribue à l'entrée des jeunes enfants dans le langage scolaire : un langage de la raison graphique (Goody, 1979), inscrit dans la culture écrite (Montmasson-Michel, 2011, 2016). Après avoir présenté quelques jalons dessinant l'histoire sociale du métier dans celle de l'institution, nous décrirons ce travail pédagogique à partir d'un matériau ethnographique. Pour conclure, nous suggérerons qu'il relève de l'actualisation dans l'école de la petite enfance d'une « culture scolaire primaire ».

⁴⁰ La profession est très fortement féminisée. Aussi adoptons-nous une désignation générique au féminin.

⁴¹ Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

⁴² Enquête ethnographique de 2010 à 2015 : 5 écoles, 15 classes, 14 ATSEM ; par observations (270 heures au total) et entretiens avec des agents socialisateurs (dont 9 entretiens approfondis avec des ATSEM) et des enfants.

Jalons pour une socio-histoire d'une conquête pédagogique dominée

Les textes réglementaires de la salle d'asile, première institution de garde éducative de la petite enfance, devenue école maternelle républicaine à la faveur des lois scolaires de 1881 à 1887, prévoient dès son origine⁴³, la présence d'une femme de service chargée de l'entretien des locaux. Petit à petit, le travail réel de la femme de service, puis la réglementation vont la rapprocher des enfants. D'une part, une délégation de surveillance, proscrite mais bien réelle, va les mettre en situation de fait de prise en charge des groupes d'enfants. D'autre part, le travail de soins des corps enfantins va leur être progressivement confié⁴⁴. Puis les classes maternelles se doteront de matériels pédagogiques et de nouveaux mobiliers qui nécessiteront entretien et mise en ordre dans l'espace scolaire⁴⁵. Alors que le statut des enseignantes d'école maternelle va s'aligner sur celui des institutrices de l'école primaire, les missions des femmes de service vont progressivement les rapprocher des enfants et des activités scolaires.

Après la seconde guerre mondiale, l'école maternelle, qui scolarisait au début du siècle 25% de la tranche d'âge des 2-7 ans (Becchi, 2004, p. 394), principalement des enfants de milieux populaires, va se transformer en élargissant progressivement son recrutement à presque tous les enfants de 3 à 6 ans à la fin du XX^e siècle, et une fraction variable des 2-3 ans (MEN, 2013, p. 83). Sa pédagogie va se rapprocher des formes de socialisation des « nouvelles classes moyennes », intellectuelles et relationnelles (Bernstein, 2007), dont font partie les enseignantes, fondée sur la diffusion des savoirs psychologiques, la valorisation des activités artistiques et expressives, et la promotion d'une pédagogie de l'activité canalisée par des matériels pédagogiques (Bernstein, 2007; Chamboredon & Prevot, 1973; Plaisance, 1986). Le langage va progressivement être mis au premier plan dans le curriculum (Garnier, 2009;

⁴³ Notamment : arrêté du 24 avril 1838 « relatif à la tenue des salles d'asile » (Luc, 1982, p. 75-82) ; décret organique du 18 janvier 1887 (Luc, 1982, p. 192).

⁴⁴ Lettre du 15 mars 1856 du Président du comité central des salles d'asile, suspectant la directrice « de se reposer sur la femme de service d'une foule de soins dont elle se chargeait dans l'origine » (Luc, 1982, p. 132) ; circulaire du 22 février 1905 déplorant l'habitude de confier la section des plus jeunes enfants à la femme de service (Luc, 1982, p. 225), en écho de l'inspectrice générale Pauline Kergomard (Kergomard, 1911, 2009/1886-1895, p. 117-119); tâches d'hygiène aux enfants détaillées par l'inspectrice Laetitia Dès (Dès, 1911, p. 5 ; 14-23 ; 123-124 ; 126) ; travail d'hygiène des corps et délégation de surveillance à la femme de service décrits dans le roman réaliste *La maternelle* (Frapié, 1972/1904, p. 16 ; 33-34; 148).

⁴⁵ Instruction du 15 janvier 1927 concernant la construction, le mobilier et le matériel d'enseignement des écoles maternelles publiques (Luc, 1982, p. 246-255) ; pour l'inspectrice Laetitia Dès un rapport ordonné aux objets est requis pour la fonction (Dès, 1911, p. 32-33) ; « Il y a probablement plus à ranger et à nettoyer que dans la salle d'asile qui se voulait vide, sans objets qui eussent distraire ou fait du bruit. » (Petit, 1994, p. 23)

Montmasson-Michel, 2011), inscrivant l'école maternelle au premier échelon d'une scolarisation longue qui révèle de nouvelles exigences littéraires. Elle doit prévenir l'« échec scolaire » (Isambert-Jamati, 1985; MEN, 1977) et préparer une nouvelle population de collégiens, d'origine populaire, à la « maîtrise de la langue ». Dans le même temps, son arrimage au second degré long dessine des exigences précoces de réflexivité, métalinguistiques et méta-cognitives (Joigneaux, 2009) en phase avec les visées langagières des fractions socialement dominantes. Parallèlement les « exercices manuels » préconisés par les instructions de 1921 (Luc, 1982, p. 235-240) se redéfinissent sur un versant plus esthétique et plus conceptuel : la circulaire de 1977 (MEN, 1977) prône « l'expression plastique » puis à partir des instructions de 1986 (MEN, 1986) ce domaine est requalifié d'une part en activités technologiques (au sein de la « découverte du monde ») et d'autre part en activités artistiques désignées comme « arts plastiques » puis, en 2008, « arts visuels » (MEN, 2008). Enfin, une autre catégorie, endogène et propre à l'école maternelle, bien plus présente dans les classes que dans le curriculum formel, s'ajoute et se superpose à ces domaines disciplinaires : le « graphisme », situé entre le domaine de l'écrit dans sa dimension spatiale et corporelle et celui des arts plastiques ou visuels.

Une série de textes réglementaires⁴⁶ débouche sur une nouvelle désignation statutaire des femmes de services : agent spécialisé des écoles maternelles, ASEM. Elle en redéfinit les fonctions : « chargé(es) de l'assistance au personnel enseignant pour l'hygiène des très jeunes enfants, ainsi que la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant à ces enfants pour leur repos et leurs ébats »⁴⁷. Dans le même temps, la généralisation des garderies périscolaires les place quotidiennement en responsabilité de groupes d'enfants (Petit, 1994, p. 51). Les lois de décentralisation des années 1980 vont consolider leur reconnaissance professionnelle : devenues fonctionnaires territoriales (d'où le T d'ATSEM) et recrutées sur concours à partir du CAP Petite Enfance⁴⁸, elles sont désormais « chargé(e)s de l'assistance au personnel enseignant pour la réception, l'animation et l'hygiène des très jeunes enfants ainsi que de la préparation et la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant directement à ces enfants. »⁴⁹ Leurs prérogatives sont ainsi élargies aux fonctions éducatives

⁴⁶ Arrêtés du 3 novembre 1958, du 28 février 1967 puis du 27 avril 1971.

⁴⁷ Arrêté de 1971.

⁴⁸ Arrêté du 4 octobre 1991.

⁴⁹ Décret 92-850 du 28 août 1992 portant statut particulier du cadre d'emploi des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles.

et aux activités scolaires même si le choix des mots (réception, animation) maintient une distance avec l'action pédagogique enseignante. Un texte de 2006 étend leurs missions aux accueils de loisirs pour la petite enfance et à la scolarisation des enfants handicapés⁵⁰. Les ATSEM sont devenues un personnel éducatif de la petite enfance, attachées à l'école.

Les nouvelles exigences du curriculum amènent les enseignant.e.s à densifier leurs interventions pédagogiques notamment en travaillant le langage en petits groupes. Les ATSEM vont prendre en charge de plus en plus de tâches éducatives et scolaires, au-delà des tâches prescrites. Une nouvelle division sociale du travail pédagogique se profile : les enseignants sont chargés des dimensions les plus légitimes des apprentissages (attachées aux domaines langagiers, culturel, esthétique), définissent la visée d'apprentissage et le domaine d'enseignement légitime des activités ; les ATSEM se voient déléguer la préparation matérielle, le classement des travaux d'élèves mais aussi l'encadrement d'activités instrumentales et manuelles, dites « travail manuel » ou « activités manuelles » (Lahire, 1993, p. 57-64, Garnier, 2010, p. 108-114; Gasparini, 2012, p. 79). Ce faisant, elles vont se rendre indispensables et acquérir des compétences pédagogiques par la pratique, dans un cadre scolaire. Parallèlement, dans une division du travail interne aux catégories populaires, les travaux ménagers sont progressivement confiés à des agents d'entretiens (Petit, 1994, p. 50-51).

Les « activités manuelles », une socialisation dans la raison graphique

La plupart des ATSEM interrogées sur leur travail disent leur goût des activités ou du travail manuel : préparation matérielle, mise en valeur des productions enfantines, encadrement des activités enfantines. La comparaison des activités manuelles contemporaines observées dans les classes avec celles qui étaient prescrites et pratiquées au début du siècle (Frapié, 1972/1904, p. 60-61, Charrier & Herbinière-Lebert, 1955/1929, p. 220-223), montre significativement une évolution depuis un pôle artisanal (tressages, tissages, broderies, enfilages, pliages, modelage) vers un pôle graphique (dessins, peinture, tracés figuratifs ou décoratifs, travail des lignes et des surfaces). Les enfants apprennent désormais à composer et s'organiser dans l'espace de travail et dans l'espace graphique en manipulant des objets graphiques qui renvoient à des concepts spatiaux définis par un vocabulaire spécialisé. À

⁵⁰ Décret 2006-1694 du 22 décembre 2006.

travers les activités manuelles réalisées avec les ATSEM, ils apprennent une raison graphique ancrée dans la matérialité de l'écrit.

Apprendre les ciseaux en petite section comme technique scolaire du corps

Au contact des corps enfantins dans leurs premières expériences avec les objets scolaires, les ATSEM font apprendre les usages normés. Les ciseaux, par exemple, sont un instrument massivement présent dans les classes maternelles contemporaines (mais très peu dans le curriculum formel). A partir de la moyenne section (enfants de 4 à 5 ans), ils sont le plus souvent utilisés dans des activités liées à l'écrit : découper des formes, des images, des lettres, des mots, pour les mettre en correspondance ou faire des recompositions. C'est, au moins à ce titre, un instrument scolaire et scriptural important. Leur usage efficace nécessite de l'agilité et de la précision dans la prise en mains et la coordination des deux mains, et de la persévérance dans la mise en œuvre du geste. Dès la petite section, les ATSEM font apprendre aux enfants à manipuler des ciseaux comme technique scolaire du corps (Mauss, 2002/1938; Vincent, 1980) : par un enveloppement corporel, un accompagnement verbal et une invitation progressive à un usage plus autonome.

« Tu, tu les mets entre', devant toi, comme ça. Ils sont debout généralement, toi tu es assise (...) et tu montres, avec la feuille que tu peux tourner et tout. Parce que souvent, ben c'est qu'ils tiennent aussi mal leur feuille, ou euh... (...) ils vont vouloir essayer parce que c'est beau. Alors ben, t'expliques au fur et à mesure. »

(Florence, 50 ans, Bac A5, CAP Petite Enfance, ATSEM titulaire, 15 ans d'expérience)

« Je leur dis : "avoir le pouce toujours dessus". Et après, c'est difficile, parce que... on sait pas encore si ça va être des droitiers ou des gauchers, hein. Y'en a, c'est compliqué : euh... tu leur mets les ciseaux dans la main droite, et puis tu t'aperçois qu'il écrit avec la main', enfin, qu'il tient son crayon avec la main gauche. (...) mais faut être derrière, c'est presque au cas par cas, un par un, quoi. (...) [Et tu tiens avec eux et tu fais le geste avec eux ?] Oui oui. Au moins au début pour leur montrer. Et puis après, ben on essaie de (...) les laisser euh... tout seuls. »

Maïté (51 ans, BEP administratif, CAP Petite Enfance, ATSEM titulaire, 15 ans d'expérience)

Cette socialisation par les corps et dans la parole se déploie aussi dans des séances plus longues ou s'enchaînent des tâches plus variées, avec un contrôle de l'activité infantine qui

passer par de nombreux ajustements en situation. C'est ce que nous allons voir avec la peinture de fleurs conduite par Micheline.

Apprendre des techniques et des concepts premiers de la culture écrite à travers la peinture en grande section

Micheline a environ 60 ans et plus de 30 d'expérience. Elle a été titularisée avant l'instauration du CAP Petite Enfance et du concours. Sa pratique ne se différencie pourtant pas de celle de ses collègues plus jeunes et diplômées, ce qui souligne l'importance de la socialisation professionnelle dans la construction des savoir-faire du métier. Nous l'avons observée⁵¹ conduire une séance de peinture de fleurs en grande section d'environ un quart d'heure, programmée en « arts visuels » par l'enseignante. On la voit encadrer pédagogiquement la séance en exerçant sur les enfants un contrôle soutenu, mais en même temps différencié, et très ajusté en situation aux possibilités et besoins qu'elle perçoit.

Quatre enfants de cinq à six ans composent le groupe. Tina est d'origine populaire. Elle est un cas de rencontre heureuse, au moins à ce niveau de la scolarité, entre une socialisation féminine populaire influencée par deux grandes sœurs scolairement performantes et la socialisation scolaire (Lahire, 1995). Dans cette activité de peinture, elle active ses dispositions à la discipline corporelle et cognitive, entièrement mobilisée sur sa réalisation. L'ATSEM, tout en jetant régulièrement un œil à ce qu'elle fait, va intervenir très peu et principalement par des questions sur ses intentions. Deux garçons, Valentin et Raphaël, sont originaires des catégories intermédiaires. En réalisant leur peinture, ils vont alterner des moments dans le registre scolaire, relativement disciplinés, au cours desquels ils vont avancer dans leur réalisation et d'autres où ils basculeront dans un registre pratique antagoniste au registre scolaire, gesticulant, blaguant, riant, suspendant leur réalisation et mettant du désordre (Montmasson-Michel, 2016). L'ATSEM va les rappeler à l'ordre à de nombreuses reprises pour faire cesser ces pratiques hétérodoxes, et (ré)orienter leur attention sur leur peinture à l'aide de quelques conseils pour continuer et en les interrogeant sur leurs intentions. Grâce à cela, ils vont pouvoir malgré tout avancer efficacement dans leur réalisation. Colombe est originaire des catégories supérieures et a fait l'objet d'une reconnaissance de handicap cognitif, diagnostiqué avant son entrée à l'école. En l'absence de l'auxiliaire de vie scolaire, l'ATSEM s'occupe tout

⁵¹ Par prise de notes, photographies et enregistrement sonore.

particulièrement d'elle dans cette séance : restant toujours à ses côtés, elle l'accompagne par le corps et la parole. Son langage verbal est parfois typique du code restreint décrit par Basil Bernstein : contextualisé, avec des mots génériques non spécifiques (Bernstein, 1975). Mais à de nombreuses reprises, elle adopte un registre plus didactique et désigne précisément, tout en les montrant, les gestes et les objets graphiques. Pour lui faire écrire son prénom elle lui tient la main et accompagne son tracé, tout en en désignant pas à pas les éléments, nommant les lettres, les « traits », les « ronds ». Le matériel est ensuite montré et nommé (instrument, couleurs), la consigne rappelée. Alors que Colombe demande de l'aide, elle entreprend de la guider, parfois en lui tenant la main, parfois en lui laissant un peu d'initiative, sans cesser de parler : elle dit les actions (« dessiner », « remplir »), elle désigne les parties de la fleur (« cœur », « pétale », « tige », « feuille »), les couleurs et quelques formes élémentaires (un « rond », un « trait », un « point »). Elle montre, propose, donne parfois un choix, encourage, laisse faire aussi, toujours avec le corps, toujours dans la parole.

Le dessin est une activité conceptuelle (Grignon, 1971, p. 196-197) : il s'agit ici de représenter des objets du monde par le trait et les aplats de couleur, dans un espace en deux dimensions. L'ATSEM contribue à son apprentissage par l'action guidée sur les instruments et les matériaux de la culture écrite, accompagné d'un langage qui entre autres choses, désigne certains de ses éléments et de ses concepts premiers.

Conclusion : une « culture primaire » dans l'école de la petite enfance

Ces illustrations empiriques sont représentatives d'une série de faits récurrents rencontrés tout au long de notre enquête. Les « activités manuelles », souvent graphiques, apparaissent très nettement dans les discours des ATSEM comme un espace d'autonomie professionnelle. Elles ont profondément intériorisé la légitimité pédagogique enseignante (il faut « rester à sa place ») mais sur cet espace circonscrit du développement de leur métier, elles réclament et apprécient qu'on leur laisse organiser de bout en bout une activité, depuis sa conception jusqu'à sa finalisation. Ce faisant, ces femmes de milieux populaires façonnent des savoir-faire décisifs dans la construction des dispositions scolaires des jeunes enfants de tous les milieux sociaux.

Dotées de petits capitaux scolaires, socialisées professionnellement dans un univers scolaire, les ATSEM incarnent un habitus scolaire héritier d'une « culture primaire ». Cette culture scolaire repose sur la définition sociale d'un enfant travailleur et discipliné qui s'acculture à

l'école par l'acquisition de techniques scolaires, et entre dans la raison graphique (Goody, 1979) en se confrontant à sa matérialité : matériaux, supports et instruments graphiques, éléments graphiques, lettres... En affinité avec certaines fractions des milieux populaires, la « culture primaire » a été historiquement discréditée par les instances de la légitimation scolaire dans la deuxième partie du XX^e siècle, alors que fusionnaient les réseaux scolaires (primaire, secondaire) et que l'enseignement secondaire se massifiait (Roussel, 1987). Notre recherche suggère qu'une fraction des milieux populaires à dominante féminine, dont les ATSEM sont une composante décisive et singulière (Lahire, 1993), perpétue et renouvelle cette « culture primaire », dominée bien que propédeutique, dans les mondes de la petite enfance.

*MONTMASSON-MICHEL Fabienne
GRESKO EA 3815, Université de Poitiers
ATER UFR de Sociologie, Université de Nantes*

BIBLIOGRAPHIE

- Becchi, E. (2004). Le XX^e siècle. In D. Julia & E. Becchi, *Histoire de l'enfance en occident : 2. Du XVIII^e siècle à nos jours* (p. 377-456). Paris: Seuil.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Minuit.
- Bernstein, B. (2007). Classes et pédagogies : visibles et invisibles. CERI 1975. In J. Deauvieux & J.-P. Terrail, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p. 85-112). Paris: La Dispute.
- Bosse-Platière, S. (1997). La place des ATSEM à l'école maternelle : leur rôle dans l'intégration des jeunes enfants. *Migrants-Formation*, (110), 128-144.
- Brisset, F., Astori, D., Lloyd, F., Louet, M.-C., & Collectif. (2005). *Les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles : ATSEM* (2^e édition). Orléans: Canopé - CRDP d'Orléans-Tours.
- Chamboredon, J.-C., & Prevot, J. (1973). Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, 14(3), 295-335.

- Charrier, C., & Herbinière-Lebert, S. (1955/1929). *La Pédagogie vécue à l'école des petits: cours complet et pratique*. Paris: Nathan.
- Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés & Représentations*, n° 11(1), 515-538.
- Darmon, M. (2010). *La socialisation*. Paris: Armand Colin.
- Dès, L. (1911). *La Femme de service à l'école maternelle : rôle, qualités, conflits, règlements*. Consulté à l'adresse <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5684258s>
- Frapié, L. (1972/1904). *La maternelle* (Réédition en poche. Première édition 1959. Edition originale 1904). Le Livre de Poche.
- Garnier, P. (2008). Des « relais » entre école et familles : les ATSEM. In M. Kherroubi, *Des parents dans l'école* (p. 139-178). Ramonville-Saint-Agne: Érès.
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (169), 5-15.
- Garnier, P. (2010). Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 43(1), 101-119.
- Gasparini, R. (2012). Pratiques et conceptions de la discipline chez les enseignants et les agents spécialisés des écoles maternelles. In C. Carra, B. Galand, & M. Verhoeven, *Prévenir les violences à l'école* (p. 75-89). Paris: Presses Universitaires de France.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique: la domestication de la pensée sauvage*. Paris: Minuit.
- Grignon, C. (1971). *L'ordre des choses: les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris: Minuit.
- Isambert-Jamati, V. (1985). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français. In *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Actes du colloque franco-suisse 9-12 janvier 1984*. Paris : CNRS.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (169), 17-28.
- Kergomard, P. (1911). Maternelles (écoles). In F. Buisson (Éd.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (édition électronique). Consulté à l'adresse <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3142>
- Kergomard, P. (2009/1886-1895). *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris: Fabert.

- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles: rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Seuil, Gallimard.
- Luc, J. N. (Éd.). (1982). *La Petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles: textes officiels relatifs aux salles d'asile, aux écoles maternelles, aux classes et sections enfantines (1829-1981)*. Paris: INRP, Economica.
- Mauss, M. (2002/1938). *Les techniques du corps*. (Edition électronique. Première édition 1938) Chicoutimi: J.-M. Tremblay. Consulté à l'adresse : http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/Techniques_corps.html
- Ministère de l'éducation nationale. (1977). *L'école maternelle*. Circulaire n°77-266.
- Ministère de l'éducation nationale. (1986). *Orientations pour l'école maternelle*. Circulaire n°86-046.
- Ministère de l'éducation nationale. (2002). II - École maternelle. In *Les programmes de l'école primaire*. (p. 16-39). B. O. n°3 du 19 juin 2008. Hors-série.
- Ministère de l'éducation nationale. (2008). Programme de l'école maternelle : petite section, moyenne section, grande section. In *Les programmes de l'école primaire* (p. 12-30). B. O. n°3 du 19 juin 2008. Hors-série.
- Ministère de l'éducation nationale. (2013). *Repères et références statistiques sur les enseignements la formation et la recherche. Edition 2013*. Paris: MEN, DEPP.
- Montmasson-Michel, F. (2011). Les langages de l'école maternelle : une approche sociologique de la question langagière à l'école de la petite enfance. Mémoire de recherche de master 2 en sociologie dirigé par Mathias Millet. Université de Poitiers.
- Montmasson-Michel, F. (2016). Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle. *Langage et société*, (156), 57-76.
- Petit, H. (1994). *L'agent spécialisé à l'école maternelle, ASEM: Un personnage méconnu mais fondamental dans la vie et l'éducation première de chacun*. Paris: ESF.
- Plaisance, É. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris: Presses universitaires de France.
- Roussel, R. (1987). *De l'école primaire à l'école élémentaire*. Université Paris Descartes, Paris.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Introduction

Des sujets autour de l'enfance et des enfants sont énoncés quotidiennement. Les pratiques, les institutions, les politiques, les produits pour enfants, les idées... tout cela existe grâce à des manières spécifiques de penser l'enfant et l'éducation. Comme l'ont mentionné Dahlberg, Moss et Pence, « nos vies sont gouvernées par les théories, que nous les reconnaissons ou non comme telles. Elles façonnent la compréhension que nous avons du monde et produisent nos pratiques. (...) des fois nous les prenons pour la vérité, mais cela n'est que notre vérité, donc une manière possible de penser et d'agir » (1999, 53). Par conséquent, dans cette communication l'utilisation du terme éducation comme quelque chose en soi, cohérente et appréhensible, est mise en question. Il sera proposé au lecteur, à travers deux études de cas, une approche où l'éducation est un concept complexe et paradoxal à prendre en considération. Il s'agit d'un terme qui n'est pas défini comme étant absolu, mais plutôt comme un éventail de possibilités pour des enfants et des enfances différents.

Méthodologie

Étant donné que l'étude de cas permet de comprendre plus en détails une situation spécifique, ses circonstances et ses particularités, nous avons donc décidé de prendre en considération deux cas. D'un côté, nous avons fait notre travail empirique dans un **jardin maternel à Paris** où nous avons suivi le déroulement de la journée de 30 enfants, âgés entre 18 mois et 3 ans et demi, accompagnés de trois éducatrices des jeunes enfants, cinq auxiliaires de puériculture et deux agents de service. De l'autre côté, nous avons mené notre recherche dans une *förskolan* **à Stockholm** où il y avait 17 enfants âgés entre 18 mois et 6 ans au sein du groupe sélectionné, deux professionnels de la santé et un pédagogue. Nous avons partagé la vie quotidienne de ces deux institutions pendant trois semaines chacune. Dans les deux cas, j'ai utilisé les outils de recherche suivants : des enregistrements vidéo pendant quelques journées entières, des enregistrements vocaux des conversations avec les professionnels et avec les enfants, des photos et des notes de terrain. Les données recueillies dans ces deux terrains ont été très variées et très nombreuses. Pour cette raison, nous avons décidé de choisir trois moments de la journée des enfants, présents dans les deux établissements, pour les analyser et les interpréter : l'heure du déjeuner, la situation de conflit et une activité guidée par l'adulte. Ces moments ont été choisis comme des données significatives pour observer comment les enfants, à travers leurs corps, peuvent autodéterminer leurs actions ou comment ces actions peuvent être influencées par l'institution et/ou les adultes, que ce soit au présent ou

au futur selon leur conception d'éducation et d'enfant. Pour l'interprétation des données nous sommes partis des questions soulevées pendant le travail de terrain qui concernent les relations intergénérationnelles.

Deux institutions, deux éducations

Ainsi, nous présentons deux conceptions d'enfant et d'éducation possibles, dans deux institutions différentes, positionnées dans des pensées et des visions du monde très différentes. L'objectif de cette recherche n'est pas de comparer ces deux positions, mais plutôt de symétriser ces deux cas afin de faire ressortir les enjeux éducatifs respectifs. Dans ces deux situations étudiées, nous proposons au lecteur plutôt un dialogue entre ces différentes rencontres, pour comprendre comment et pourquoi chaque institution fonctionne ainsi. Pour ce faire, nous proposons quatre axes d'analyse qui nous permettent de faire de pairs entre les deux établissements et au même temps faire symétrie : deux modes de relations enfant/adulte ; deux conceptions et projets différents du « futur adulte » ; deux formes d'être « entre-enfants » différentes ; et deux formes d'Agency⁵² différentes.

Deux modes de relations enfant/adulte

Selon Qvortrup (2011), les rapports de générations sont définis en termes de différentes cellules qui sont connectées les unes aux autres et chacune est définie en fonction de certains paramètres qui sont eux-mêmes définis par une structure sociale particulière : « nous parlons des paramètres économiques, les paramètres culturels et technologiques, politiques, sociaux, et nous avons certainement aussi à l'esprit *les paramètres idéologiques et/ou discursives, c'est-à-dire des paramètres qui représentent les visions du monde et les idéologies sur les enfants et de l'enfance* » (25, italiques ajoutés). Les liens établis par ces paramètres produisent nos visions du monde, les façons dont nous comprenons le monde et comment nous nous y référons.

Dans ce sens, cette approche des relations intergénérationnelles est intéressante pour ce travail de recherche. Elle suppose « un réseau de relations entre les catégories générationnelles qui sont positionnées et agissent avec l'autre dans des interrelations nécessaires. » (Alanen, 2011:162). Ainsi, les enfants et les adultes sont, agissent et se rapportent les uns aux autres

⁵² Agency entendu comme la capacité d'agir, d'être agent "the agent is someone who does something with other people, and, in so doing, makes things happen, thereby contributing to wider processes of social and cultural reproduction" (Mayall, 2002:42).

selon une structure sociale qui définit la conception de ce que l'âge adulte et l'enfance sont, d'un point de vue théorique. Comprendre comment ce 'réseau de relations' est mis en place dans les pratiques réelles, fait partie de nos résultats. Ainsi, tout au long des observations, nous avons focalisé notre attention sur les relations adultes-enfants qui se tissent dans ces établissements d'accueil de la petite enfance, pour comprendre comment ces relations de pouvoir se négocient entre eux. Nous avons ainsi remarqué deux formes de relation possibles, que nous avons appelées formes « dures » et donc plus autoritaires, où l'adulte est plus en contrôle ; et formes « souples » où l'autocontrôle semble avoir sa place.

Au sein du jardin maternel, les relations adulte/enfant sont plutôt de formes « dures ». C'est-à-dire des relations plus directives et plus autoritaires, où l'adulte est, la plupart du temps, en contrôle de la situation et de l'enfant. Constamment, l'adulte rappelle aux enfants les comportements souhaités et les règles à suivre. Les enfants, certes, ont le choix, mais toujours dans le cadre et les limites établis par l'adulte. Cette relation semble donner plus de pouvoir à l'adulte mais en même temps plus de devoir : l'adulte doit habiller l'enfant, doit proposer l'activité, doit donner à manger, doit avoir les réponses etc. L'enfant de son côté semble avoir moins de liberté de choix, mais moins de devoirs aussi : on n'attend de lui que ce que l'adulte le croit en capacité de réaliser en fonction de son âge. Ces agissements de l'adulte suggèrent une conception d'éducation de l'établissement dans ses pratiques professionnelles plutôt dans l'idée d'adulte porteur de savoir et enfant récepteur passive.

En contrepartie, pendant nos observations à Stockholm, nous avons remarqué une relation enfant/adulte basée non pas sur l'autorité de l'adulte mais plutôt sur l'autocontrôle dans les relations. Les enfants maîtrisent leurs actions, et le devoir des adultes est de les accompagner. Dans ces conditions, les enfants exercent une influence sur les relations de pouvoir établies avec les adultes, car ils participent activement dans leur processus d'apprentissages. Un exemple, c'est le fait de comprendre la non-participation de l'enfant comme un acte de participation. Pendant l'activité dirigée par l'adulte, un des enfants décide de ne pas participer. A ce fait, la pédagogue explique qu'ils les laissent ne pas participer car ils attendent qu'à un moment donné, les enfants vont venir participer d'eux-mêmes. Nous pourrions même dire, que la non-participation, semble être comprise comme une manière de participation aussi. Nous pouvons supposer que la participation est comprise comme quelque chose qui va se produire que si la liberté de ne pas participer existe, comme il a été dit avant : c'est un concept. Même si la conception de l'éducation pour cette institution place l'enfant dans un rôle plus participatif dans leur quotidien, elle maintient les « projections et les attentes

collectives du groupe des adultes au sein de la société» (Jenks, 2005: 90), comme nous le verrons par la suite.

Deux conceptions et projets différents du « futur adulte »

La question des enfants comme une dichotomie entre être enfant/devenir adulte a été traitée au cours des dernières années comme une façon importante de comprendre l'éducation et les enfants (cf. Uprichard, 2008; Alanen, 2011 ; Corsaro, 2005). En quelques mots, ces auteurs proposent de comprendre l'être et le devenir comme deux concepts interdépendants. Ils font valoir que «le fait d'être enfant comprend presque toujours un fort sentiment de 'devenir'. L'état actuel des enfants comprend anticiper ce qu'ils vont devenir » (Woodhead, 2011:55). Ainsi, être enfant signifie aussi devenir un adulte à un moment donné (cf. Uprichard, 2008:304) et l'enfant ne peut pas y échapper. Dans les cas analysés dans notre recherche, ces projets de « futur-adulte » existent dans les deux conceptions d'éducation des établissements. Dans le jardin maternel, il est présent dans le projet éducatif, dans les propos des professionnels et dans les activités quotidiennes. Dans cet établissement, il y a une conception d'enfant comme « être en devenir adulte ». Les enfants sont en train d'acquérir les compétences nécessaires qui les amèneront vers l'âge adulte. Nous avons affaire à une idée de « capital humain », où les institutions d'accueil de la petite enfance préparent l'enfant pour la prochaine phase : l'école, et ainsi de suite jusqu'à l'âge adulte. Le devoir de ces institutions, et de l'éducation implicitement, est celle de « former » l'enfant pour devenir un adulte qui comprend et suit les règles de la vie en société. Ce qui reste, c'est une éducation avec un projet éducatif très structuré sur l'acquisition de compétences pour le futur, et peu de conscience sur l'enfant au présent. Chaque chose est pensée dans une logique d'apprentissage, d'investissement pour l'avenir, mais peu d'attention semble être portée à ce qui se passe dans le moment précis dans lequel ces pratiques prennent place.

De l'autre côté, dans la conception d'éducation du *förskolan*, il y a ce que Dahlberg appelle «régime individualisé» comme une sorte d'agenda caché orienté vers le devenir adulte. Certes, les enfants ont la possibilité d'être des acteurs actifs et autonomes de leur vie (étant enfant), mais cette liberté de choix attire en même temps un avenir axé sur l'idée d'un enfant qui deviendra un adulte plus « approprié » (devenir adulte) pour cette société en particulier. Il semble que Dahlberg saisit une règle tacite quand elle affirme que dans « ce discours néolibéral, la liberté, ou le « devoir d'être libre », implique une responsabilité immense pour chaque enfant et elle peut déboucher sur de nouvelles formes de normalisation et de la marginalisation » (2011: 232). Même si l'enfant est pris en compte, en tant qu'acteur

social de son éducation au présent, il y a toujours une sorte de préparation à l'âge adulte derrière cette conception.

Deux formes d'entre-enfants différentes

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'éducation, tout autant que l'enfance, est une construction sociale, faite par les adultes et les enfants. Les uns par les idées de ce que l'enfant doit être et les autres en incarnant leurs enfances. Cette construction sociale dépend de plusieurs paramètres comme suggère Quartrop (2011). Les enfants sont des acteurs-constructeurs du monde, tout comme les adultes, mais la façon dont ils co-construisent peut être faite de différentes manières : par l'autonomie de ses actes, par des stratégies entre pairs, etc. En ce sens, la recherche de culture de pairs est très importante, car ils ont leurs propres façons de s'exprimer. À ce regard, les *Childhood Studies* s'intéresse aux pratiques des enfants, à cet entre soi des enfants. Dans notre terrain, nous avons pu assister deux formes de relations entre les enfants, que nous appellerons par la suite « entre-enfant ». D'un côté nous avons observé un entre-enfant plus centré sur des relations de pouvoir et sur une relation de soutien envers les plus jeunes ; et de l'autre, nous avons saisi un entre-enfant plus centré sur les relations entre pairs comme force collective. Dans le jardin maternel, nous avons subtilement aperçu un entre-enfant marqué par l'esprit d'équipe, de collaboration entre pairs, d'action collective. Au cours de plusieurs moments d'observation, il y avait une action qui commençait un enfant qui demandait quelque chose (la parole, de chanter, d'aller faire pipi etc.) et les professionnels débordés par leurs tâches, ne répondait pas. Donc, une espèce de vague commençait à monter : un deuxième, et puis un troisième enfant demandait la même chose. Jusqu'à ce que l'adulte doive, forcément, répondre à leurs demandes. Nous avons ainsi aperçu que, ce que nous appelons l'entre-enfant dans cet établissement, fonctionne comme une sorte de stratégie de résistance qui se traduit par une forme de pouvoir collectif. Il y a un ensemble de stratégies de résistance et de force collective, que nous avons trouvé très intéressante dans sa construction et dans ses dynamiques. Par exemple le « cri-son » un cri très particulière et très fréquemment émis par les enfants pour demander l'attention des adultes. Ce bruit semble être comme une alarme que déclenche l'attention des adultes, qui se précipitent vers l'enfant qui fait le cri-son pour arrêter le bruit, comme quand nous sommes en train d'arrêter une alarme sonore. Aussi, existent-ils les savoir implicites qui partagent les enfants, comme dans le cas d'un conflit, où les enfants savent ce qui se passe, mais ils laissent l'adulte agir, même si son agir n'a rien à voir avec le conflit (voir Sanchez, 2014).

En ce qui concerne la *förskolan*, les formes de l'entre-enfant se situent dans une démarche de dialogue constant. Il y a certes, une idée d'aide des plus grands aux plus petits, mais en général chaque enfant est en train de trouver sa place et de se rendre autonome par et pour lui-même. Disons que les relations entre eux se tissent plutôt dans le dialogue et la négociation des activités. Néanmoins, il y a eu des moments, pendant nos observations, où les enfants plus petits se trouvaient dans des situations de désaccord avec d'autres enfants, et leur comportement n'était alors plus dans l'autocontrôle mais plutôt dans la demande d'intervention de l'adulte. En général, leur liberté et autocontrôle sont aussi pris dans une démarche de constante réflexion et argumentation ; comme nous l'avons vu au moment du conflit, où parfois ils n'arrivent pas à se réguler tous seuls, et donc ils reviennent vers l'adulte pour qu'il les aide à trouver un équilibre. Disons que l'entre-enfant dans cet établissement se tisse selon les mêmes dynamiques que la relation enfant/adulte, sauf qu'entre-enfant de fois le point d'accord s'avère plus difficile à trouver.

Deux formes d'Agency différentes

Pendant les observations, il est devenu très présente l'idée d'une action incarnée et son importance en ce qui concerne les activités des enfants. Par « action incarnée » nous faisons référence aux actes des enfants au travers du corps, pour négocier et établir leurs relations de pouvoir avec les autres. Ainsi, le corps est reconnu au même niveau que les interactions sociales, comme un moyen matériel de saisir le monde. Ce qui permet de dire que « c'est grâce à leur corps, à travers des pratiques énoncés, que [les enfants] peuvent devenir sujets, participent à la construction de leurs conditions, transcendent ces conditions et agissent sur leurs mondes » (Fingerson, 2011: 217). Par les actions incorporées, comme moyen d'expression et de pouvoir, les enfants ont une sorte d'Agency qui leur permet de négocier les relations de pouvoir envers les autres. Ces deux Agency sont souvent présentes à travers les actions incarnées, les expressions du corps de l'enfant.

Par exemple, dans le jardin maternel nous nous trouvons face à une Agency qui fonctionne plutôt comme une force collective, comme stratégie de participation dans l'entre-enfant. Nous avons des enfants qui s'engagent collectivement dans la construction de leur vie et de leur monde par la force collective de l'entre-enfant et/ou par la résistance aux demandes de l'adulte. Ils ont un type d'Agency plutôt dans la résistance et dans la transgression des marges. Dans le *förskolan*, les enfants sont activement engagés dans la construction de leur présent. Cela se traduit par le choix de leurs activités et par une constante invitation au dialogue et au questionnement. L'Agency des enfants est plutôt dans la participation, chaque enfant décide

de ses activités, et participe collectivement au choix d'activités et aux activités. Dans cette perspective, les enfants ont le pouvoir de choisir, de décider eux-mêmes. Et cette liberté signifie aussi un devoir pour l'enfant : il est libre de choisir, mais il est attendu qu'il choisisse et qu'il comprenne les raisons de ces choix.

Conclusion

L'enfance est une configuration établie dans une relation intergénérationnelle comme nous l'avons vu en amont. Par conséquent, tous les enfants peuvent être des agents actifs dans leur vie, soit parce qu'ils décident de ne pas agir ou parce que les relations générationnelles hiérarchiques établies avec les adultes leur permettent une Agency limitée (voir James Et.al. 1998; Mayall, 2002). Ici, nous sommes invitées à considérer que les conceptions de l'éducation sont effectuées conformément aux intérêts et aux actions d'une structure centrée sur une vision de monde propre à l'adulte. Par conséquent, tous les changements qui transforment ou modifient la façon dont l'enfant est entendu, entraînera un changement dans la façon dont les adultes et les enfants se rapportent les uns aux autres, en termes de pouvoir (Wyness, 2011:114).

Nos résultats montrent deux conceptions d'éducation différentes : d'un côté l'approche de la *förskolan* où les enfants sont invités à participer, à dialoguer et à prendre leur responsabilité dans leur processus d'apprentissage ; de l'autre, l'approche du jardin maternel centré sur la protection et la socialisation dont l'enfant est toujours en demande de l'adulte, qui en cherchant le bien faire de l'enfant, finit parfois à effectuer les actes à sa place. Ces deux éducations, différents dans leur conception, sont tous les deux des constructions sociales propres à une situation donnée, et pourtant chacune a sa raison d'être dans un projet plus grand de société, que nous avons appelé projet du futur-adulte, comme idée d'enfant et de ce qu'il doit être quand il deviendra adulte. Comme Uprichard argumente «il est reconnaissant que les enfants deviennent adultes et les types d'adultes qu'ils seront susceptibles de devenir sont façonnées par la nature des enfances qu'ils connaissent aujourd'hui» (2008:311). Chaque structure sociale adapte et 'essaye' les moyens possibles de comprendre ce que signifie être enfant en tant qu'acteur de son expérience, et de même sur ce qu'est être adulte dans ce cas spécifique.

En conclusion, l'éducation est une définition complexe quand il s'agit d'idées globales ou générales. Une éducation qui se voudrait globale est une idée problématique car aucun enfant, ou aucun être humain, n'est pas un être sans contexte. Nous pourrions être critiqué relativiste en ne voulant pas donner de « conclusion » précise, mais nous croyons qu'il n'y a

pas une structure absolue sur ce que l'éducation est ou comment cela devrait être. Il existe plutôt des projets, des pratiques qui divergent, tous dépendants d'un contexte et d'un « régime de vérité » propre. Comme nous l'avons annoncé précédemment, nous avons voulu simplement montrer avec nos résultats qu'il y a plutôt des conceptions contingentes et contextuelles d'éducation. Nous préférons parler de savoirs locaux, partiels, d'études de cas. Nous privilégions retransmettre des actes de personnes et de communautés qui habitent dans des mondes complexes, que d'essayer de trouver un concept absolu ou exemplaire d'éducation pour les jeunes enfants.

*SANCHEZ CARO Carmen Maria
Laboratoire Experice, Université Paris 13*

BIBLIOGRAPHIE

- CORSARO, W. (2005) *Sociology of childhood*. Indiana University, Bloomington.
- DAHLBERG, G. (2011) "Policies in Early Childhood Education and Care", In: QVORTRUP, J., Corsaro, JW., & Honigs, M-S.(Eds.) *Handbook of Childhood Studies*. London : Palgrave and MacMillan. Pp. 228-236.
- DAHLBERG, G., MOSS, P., & PENCE, A. (1999) *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives* (1st Ed.). London: Palmer Press.
- FINGERSON, L. (2011) "Children's Bodies", In: QVORTRUP, J., Corsaro, JW., & Honigs, M-S.(Eds.) *Handbook of Childhood Studies*. London : Palgrave and MacMillan. Pp. 217-226.
- JAMES, A., JENKS, C. & PROUT, A. (1998) *Theorising Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- JENKS, C. (2005). *Childhood* (2 ed.). London: Routledge Keynes.
- MAYALL B. (2002) *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Buckingham: Open University Press.
- QVORTRUP, J. (2011) "Childhood as a Structural Form", In: QVORTRUP, J., Corsaro, JW., & Honigs, M-S.(Eds.) *Handbook of Childhood Studies*. London : Palgrave and MacMillan. Pp.21-32.
- UPRICHARD, E. (2008), "Children as 'Being and Becomings'", *Children and Society*, 22(4). 303-313.
- UPRICHARD, E. (2010), "Questioning Research With Children: Discrepancy between Theory and Practice?", *Children and Society*, 24, 3-13.

WOODHEAD, M. (2011) "Child Development and the development of Childhood" In: QVORTRUP, J., Corsaro, JW., & Honigs, M-S.(Eds.) *Handbook of Childhood Studies*. London : Palgrave and MacMillan.

WYNESS, M. (2011). *Childhood and society: An introduction to the sociology of childhood* (2 ed.). New York: Palgrave MacMillan.

Introduction

Notre recherche doctorale s'inscrit dans le cadre des recherches à la croisée de la sociologie et de la didactique qui visent à mieux comprendre pourquoi le système scolaire français échoue à faire réussir une large part des élèves d'origine sociale défavorisée, à partir d'une conception relationnelle et contextuelle de la difficulté scolaire. Conception relationnelle car les mécanismes de production des difficultés et des inégalités sociales d'apprentissages sont considérés comme résultant d'une confrontation entre certaines pratiques enseignantes (formes, supports et contenus d'enseignement, discours pédagogique et pratiques langagières...), et les dispositions socio-cognitives et socio-langagières d'une partie des élèves, liées à leurs modes de socialisation non scolaires (Bautier & Goigoux, 2004; Bautier & Rochex, 2004). Conception également contextuelle car les modes de faire pédagogiques sont mis en relation de manière synchronique et diachronique avec un contexte social et socio-historique de transformations des curricula, des missions et objectifs assignés à l'École ; autant d'éléments que nous prendrons en compte dans notre analyse.

Sans nier l'hétérogénéité des pratiques enseignantes, de nombreuses recherches sociologiques, didactiques (disciplinaires, comparée, ou professionnelle), d'ergonomie cognitive convergent dans leurs observations et leurs analyses : les savoirs à transmettre et les exigences cognitives et langagières requises pour élaborer et maîtriser ces savoirs (notamment l'exigence de secondarisation) sont mis en arrière-plan dans la conception et la conduite des séances et séquences d'apprentissage par les enseignants⁵³. Si toutes ces recherches ne sont pas nécessairement menées dans la perspective de mieux comprendre la production des inégalités scolaires, les travaux de l'équipe Escol et du réseau Reseida⁵⁴ (Rochex & Crinon, 2011) montrent que cette invisibilisation des enjeux de savoirs et des processus cognitifs et langagiers pose problème aux élèves les moins connivents avec la socialisation scolaire dès l'école maternelle : ils ne parviennent alors pas à mobiliser dans leur hétérogénéité et à bon

⁵³ Voir notamment (Allard, 2015; Bautier & Rayou, 2013; Bautier & Goigoux, 2004; Broccolichi & Roditi, 2014; Butlen, Masselot & Pézard, 2003; Butlen, Peltier-Barbier & Pézard, 2002; Cèbe & Goigoux, 1999; Coulange, 2011; Daguzon & Goigoux, 2007; Goigoux, 2007; Jaubert & Rebiere, 2010; Margolinas & Laparra, 2011; Perez-Roux & Briaud, 2007; Rey, 2011; Rochex & Crinon, 2011). Et des recherches moins récentes d'orientations sociologiques : (Bernstein, 1975; Isambert-Jamati & Grosperon, 1984).

⁵⁴ Le réseau RE.S.E.I.D.A (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) a été créé en 2001 à l'initiative d'Élisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex (équipe Escol, Paris 8).

escient les registres culturel, cognitif et identitaire (ou symbolique) pour apprendre dans une école contemporaine caractérisée par la porosité croissante de ces registres (Bautier & Rayou, 2013). Par effet de cumul, ces difficultés parfois non identifiées à l'école maternelle et élémentaire peuvent être synonymes d'échec scolaire plus tard dans la scolarité (Bonnéry, 2007; Joigneaux, 2009).

Nous cherchons à comprendre la genèse de ces pratiques en questionnant la formation initiale des enseignants dans un contexte de quasi-disparition de la formation continue. Nous avons mené une trentaine d'entretiens exploratoires semi-directifs avec des étudiants-stagiaires en fin de formation dans deux ESPE différenciés au niveau du recrutement et des maquettes de formation (Paris et Créteil). Les entretiens portent sur les pratiques qu'ils ont essayé de mettre en place pendant leur stage et qu'ils souhaitent mettre en place ensuite : sur quelles ressources, au sens large, s'appuient-ils pour concevoir et conduire leur enseignement ? La formation fait-elle partie de ces ressources ? Que pensent-ils comprendre et appliquer des prescriptions

et des discours diffusés en formation ? Rapportés en entretien par les enseignants stagiaires, les principes pédagogiques et les dispositifs d'inspiration socio-constructiviste préconisés en formation semblent très souvent déconnectés des savoirs et des conceptions qui les fondent. Les stagiaires interrogés disent adhérer à ces prescriptions mais semblent souvent se représenter ces situations d'apprentissage comme « auto-apprenantes » : il suffirait de « bien les choisir » et les mettre en place en classe pour permettre à tous les élèves d'apprendre. Cette conception applicationniste de la formation conduit les stagiaires à occulter les savoirs théoriques sur les mécanismes d'apprentissage – éventuellement socialement différenciés - et les conceptions des savoirs à transmettre qui sous-tendent les pédagogies « constructivistes » (notamment la notion d'obstacle épistémologique qui est absente du discours de la très grande majorité des stagiaires). À quelques exceptions près, la question des conditions effectives d'apprentissage des élèves les moins proches de la culture et la socialisation scolaire est occultée par les enseignants-stagiaires, parce qu'ils ne se la posent pas, ou parce qu'ils ne savent pas comment y répondre. Ils cherchent alors à appliquer dans leur classe des dispositifs exigeants⁵⁵ préconisés en formation sans avoir le recul réflexif, la maîtrise et les marges de manœuvre suffisantes pour aider tous leurs élèves à apprendre.

⁵⁵ On peut se référer notamment aux travaux de l'équipe Escol pour analyser les exigences littératiées souvent implicites qui vont croissantes dans les manières contemporaines de faire la classe (Bautier & Rayou, 2013; Bautier, 2010; Bautier, Crinon, Delarue-Breton, et al., 2012; Bonnéry, 2015).

Cette posture, ce rapport à la formation et au savoir qui n'est pas hégémonique dans notre population d'enquêtés (ce sont bien les contrastes qui nous interrogent) se construit-il dans et par la formation initiale ? Ou bien doit-on le considérer comme un déjà-là constitutif d'un rapport au savoir propre aux enseignants-stagiaires ? Il n'y a sans doute pas à trancher mais à lier ces deux branches de l'alternative : la formation contribue-t-elle à transformer une sorte de « pensée magique » sur l'apprentissage dont on peut penser qu'elle préexisterait chez un certain nombre d'étudiants qui entrent en formation ? Parvient-elle à prendre en compte et faire évoluer le rapport au savoir des enseignants, leurs représentations sur l'apprentissage et sur les difficultés des élèves ? Contribue-t-elle au contraire à renforcer les discours d'adhésion « aveugle » et les postures applicationnistes, facilitant ainsi la diffusion de doxas porteuses d'inégalités ?

Notre enquête exploratoire nous permet d'avancer quelques hypothèses pour répondre à ces questionnements, notamment celle d'une formation qui fonctionne sur un mode injonctif malgré la volonté affichée de « professionnaliser » les enseignants (Bourdoncle, 1993; Maroy, 2002; Paquay, 1994; Wentzel, 2012). Les savoirs sur les théories d'apprentissage et sur les mécanismes de différenciation producteurs d'inégalités sont parfois transmis en formation au gré des parcours « personnalisés » des étudiants (notamment via le système d'options ou de choix des sujets de mémoire), mais de manière ponctuelle et vidés de leur visée problématisante. Pour mieux comprendre leurs pratiques et prendre conscience des modes d'apprentissage socialement différenciés de leurs élèves afin d'agir sur les difficultés et inégalités d'apprentissages, les stagiaires doivent mettre en relation un grand nombre d'éléments hétérogènes. Ce travail difficile de mise en lien semble laissé à la charge des stagiaires, donnant alors plus de poids aux représentations, conceptions et croyances qui préexistent à la formation. Nous nous demanderons ainsi en conclusion si les intentions et la rhétorique qui accompagnent la professionnalisation des enseignants ne cachent pas en réalité une « véritable dynamique de dé-professionnalisation du métier d'enseignant, si l'on considère que l'autonomie et le pouvoir sont des éléments essentiels de la « professionnalisation » (Lang, 1999) » (Maroy, 2002).

Des dispositifs qui « fonctionnent » ?

Tous les stagiaires ont retenu de leur formation des injonctions à appliquer un certain modèle de séquence « découverte (de préférence avec manipulation) - mise en commun - leçon (parfois nommée institutionnalisation) – entraînement - évaluation », en mettant en avant la mise en activité de l'élève pour favoriser ses apprentissages, le fait que les élèves

« construisent eux-mêmes » leurs savoirs pour se les approprier. Beaucoup d'enseignants interrogés affirment que les situations qu'ils proposent aux élèves provoquent de l'activité et de la motivation (on ne sait pas toujours si la motivation doit préexister à l'activité ou l'inverse), et que les élèves apprennent en « vivant la situation », qu'ils « construisent leurs savoirs » en « faisant l'activité » : l'apprentissage est réussi lorsque l'activité est réalisée. C'est le cas de Gwenaëlle qui considère qu'un élève « sait dénombrer jusqu'à 5 » parce qu'il a mis la table pour cinq personnes, sans qu'elle sache comment l'élève s'y est pris et sans que l'élève sache qu'il était « en train de compter » tout en mettant la table⁵⁶. Cette conception de la situation « auto-apprenante » peut résister à la réalité du terrain des enseignants-stagiaires si les difficultés de gestion de classe ne sont pas trop importantes : certains enseignants interrogés n'évoquent pas de difficultés d'apprentissage chez leurs élèves et affirment que les dispositifs « marchent » souvent car leurs élèves sont « contents » ou « investis dans l'activité », sans faire référence à l'acquisition ou non des apprentissages visés. Les savoirs à transmettre étant souvent qualifiés d'ennuyeux par les stagiaires eux-mêmes (bien qu'ils affirment le contraire à propos de leurs propres apprentissages à certains moments de leur scolarité), l'engagement des élèves dans ces dispositifs ludiques ou motivants reste leur premier objectif.

Les enseignants évoquent beaucoup les injonctions répétées pour mettre les élèves en activité, les faire manipuler, mais ils ne peuvent que rarement expliquer pourquoi on leur « demande » cela, ni comment les élèves doivent par exemple se servir de la manipulation pour construire des savoirs dans ces situations de découverte. N'ayant pas observé directement les situations de formation, il nous est difficile de savoir si ces conceptions doxiques sont réellement diffusées en formation ou s'il s'agit plutôt d'une sorte de tolérance qui ne remet pas en cause ces doxas, voire d'une sélection par les stagiaires des prescriptions et des conseils qui vont dans le sens de leur pré-conceptions : Gwenaëlle parlera principalement pendant l'entretien de la mise en confiance et de l'estime de soi de ses élèves⁵⁷, paroles de formateurs à l'appui, tout en affirmant à la fin de l'entretien d'une durée d'environ 1h45 que ses formateurs insistaient tout autant, voire plus, sur la nécessaire explicitation des critères de réussite et de réalisation lors de bilans collectifs qu'elle ne mettait pourtant pas ou peu en œuvre dans sa classe. En

⁵⁶ Tout en disant qu'il « aurait été mieux d'explicitier », l'enseignante a volontairement laissé l'apprentissage implicite dans cette situation pour ne pas effrayer ou dégoûter l'élève, selon ses dires, pour maintenir un climat de confiance en classe.

⁵⁷ L'enseignante a choisi ce sujet pour son mémoire pour lequel elle a obtenu la note de 14/20.

réalité, ces deux types de conseils sur le climat de la classe ou le rôle de l'explicitation sont compris sur le même mode injonctif « il faut que », sans que cette enseignante n'identifie les sources plus théoriques qui fondent ces approches et peuvent les nuancer, les rapprocher ou les différencier. Ces éléments de savoir peuvent être éventuellement transmis par ailleurs dans un cours sur les théories de l'apprentissage (en M1 alors que les enseignants-stagiaires provenant du M1 MEEF sont à peine majoritaires pendant l'année de formation en alternance⁵⁸), ou au hasard d'une option d'approfondissement. Sans tissage, cette juxtaposition de nombreux éléments hétérogènes inégalement répartis dans la formation (savoirs théoriques, conseils pratiques, injonctions institutionnelles, culture professionnelle des collègues, contraintes de terrain...) ne transforme pas, voire renforce certaines représentations sociales largement partagées au delà de la sphère scolaire, un « sens commun » avec lequel certains enseignants-stagiaires peinent à prendre du recul. Chez certains enseignants majoritairement issus de classes sociales favorisées (souvent plus culturellement qu'économiquement), ces représentations de l'école et de l'enseignement se fondent sur « le culte du libre épanouissement, de l'expressivité, de la créativité et de la spontanéité », autant de valeurs dont Chamboredon et Prevot incitaient déjà en 1973 à se demander si elles sont « socialement neutres »⁵⁹.

Des enseignants qui ne savent pas comment agir sur les difficultés d'apprentissage des élèves

Pour d'autres enseignants, cette croyance dans une situation « auto-apprenante » se heurte à l'hétérogénéité des acquisitions des élèves et fait place à un sentiment d'impuissance quand la mise en place des dispositifs conseillés en formation ne règle pas les difficultés et les inégalités d'apprentissage dans leur classe. C'est le cas lorsque les difficultés concernent trop d'élèves et donnent lieu à des problèmes de comportement trop visibles pour être ignorés. Ils se retournent alors contre leurs élèves, contre cette formation qui leur demande de mettre en place des situations qui ne « marchent » pas pour les élèves qu'ils ont en face d'eux, contre les collègues qui n'ont pas habitué les élèves à travailler à partir de dispositifs constructivistes ou bien contre eux-mêmes en se considérant mauvais enseignant ou mauvais pédagogue. Ici, c'est la confrontation à la réalité du terrain qui provoque une prise de conscience : les enseignants sont contraints de revenir sur leurs croyances initiales à propos de ces dispositifs

⁵⁸ Seuls 58,5% des admis au CRPE 2015 proviennent du M1 MEEF des ESPÉ (MEN-DEPP, 2016).

⁵⁹ P. Rayou tient un raisonnement similaire à propos du puérocentrisme (Rayou, 2000).

qui ne « fonctionnent pas », ou du moins « pas pour leurs élèves de REP ou REP+ ». Et lorsqu'ils ne trouvent pas en formation les ressources et les connaissances nécessaires pour comprendre ces échecs⁶⁰ et retrouver du pouvoir d'agir, la place est libre pour qu'ils se construisent de nouvelles « théories explicatives » partagées par les collègues de terrain ou par certains formateurs sur l'intelligence ou les dons supposés des élèves, le goût de l'effort et de la concentration qui se perd, le manque de soutien des familles, ou les vertus d'une pédagogie plus traditionnelle et moins ambitieuse qui conviendrait mieux à ces élèves en difficulté. Autant de solutions de repli, témoins de l'impuissance de ces enseignants, qui ne les aident pas à relever le défi de « former des citoyens éclairés prenant pouvoir sur le monde qui les entoure, capables d'agir et de prendre des initiatives »⁶¹. Le décalage entre les injonctions de la formation et leurs pratiques est alors assumé : ces enseignants renoncent souvent à mettre en place les prescriptions de la formation par « réalisme », et ils reviennent à du « connu » qu'ils ont côtoyé dans leur propre scolarité.

Des enseignants qui construisent leur autonomie et leur pouvoir : avec ou contre la formation ?

Quand nous posons la question en entretien, seuls quelques enseignants de notre enquête parviennent ainsi à mobiliser des savoirs pour expliquer *pourquoi* ou *par quels mécanismes, comment* ces dispositifs mis bout à bout permettent ou non à leurs élèves d'apprendre. Ces enseignants considèrent que la mise en activité des élèves favorise leurs apprentissages à condition qu'elle soit étroitement associée à une phase de verbalisation des procédures pour que l'activité devienne réellement cognitive et intellectuelle, ce qui mobilise (ou motive) les élèves car ils comprennent alors comment faire pour réussir. Une stagiaire en particulier explique en entretien qu'elle identifie au préalable ce qui fait obstacle dans la situation qu'elle propose à ses élèves, notamment pour les élèves les plus éloignés de la culture et des codes scolaires. Elle choisit ses supports pédagogiques non pas pour ce qu'ils auraient d'attrayant mais pour les savoirs/stratégies qu'ils permettent de travailler (par exemple le roman policier pour les aller-retours dans le texte et les mises en lien à effectuer entre les indices disséminés dans le roman). Cette enseignante évoque l'étayage permanent de l'enseignant et affirme

⁶⁰ Beaucoup d'enseignants disent alors explicitement en entretien qu'ils ne savent pas répondre à mes questions.

⁶¹ Ces expressions sont issues des verbatim des entretiens. Difficile de faire la part ici entre le discours d'obéissance produit par l'institution et les convictions profondes des stagiaires.

source à l'appui (notamment Bruner et Vygotsky) que la mise en mot des « procédures et des stratégies métacognitives » construit la pensée et les concepts : elle travaille ce rapport au langage en classe grâce à des dispositifs construits à partir de ses observations sur le terrain en tant qu'EAP⁶² et de lectures conseillées en formation (si d'autres enseignants disent en entretien percevoir cet usage du langage qui construit la pensée, ce n'est pas un aspect qu'ils travaillent explicitement avec leurs élèves).

Le regard de cette enseignante sur la formation est très critique mais constructif. Les préconisations de ses formateurs dans les différents types d'UE sont analysées au prisme des savoirs qu'elle a acquis en rédigeant son mémoire sur les stratégies métacognitives en compréhension de lecture, approche déclinée dans toutes les disciplines durant son année de stage pour faire progresser ses élèves. Ainsi, Flora n'utilise les situations de jeu ou les projets interdisciplinaires uniquement dans le cadre d'activités d'entraînement, pour automatiser ou transférer des procédures et des savoirs construits au préalable. Elle ne différencie pas son enseignement de manière individuelle en l'adaptant à chaque élève, mais elle propose à ses élèves des problèmes suffisamment ouverts et complexes pour qu'ils mettent en œuvre une procédure qui leur convient, et qui évoluera et s'enrichira des propositions du groupe de pairs. Flora parle de « liberté dans les procédures, et non dans le choix de l'activité », provoquant souvent de la surprise voire quelques malaises dans certains cours à l'ESPE. Cette enseignante-stagiaire ne tire pas ces conclusions et ces précautions de ses cours à l'ESPE mais de son propre travail d'approfondissement pour le mémoire : la formation est donc à la fois la source et la cible de ses critiques.

Perspectives de recherche

Nous réfutons l'idée d'un enseignant à l'inertie inébranlable, confortablement fidèle à ses convictions et à ses croyances, et la seule accusation d'une formation aux contenus insuffisants, à l'organisation segmentée et au temps trop court. Nous préférons penser la situation de manière relationnelle et aller voir dans la suite de notre recherche ce qui se passe de près dans des situations variées de formation, observer les stagiaires sur le terrain, étudier les rendus intermédiaires et les mémoires des enseignants-stagiaires ainsi que leurs rapports de visite pour comprendre à la fois d'où viennent les curricula de formation et ce qu'en font les enseignants, comprendre la production de doxas porteuses d'inégalités en lien avec le

⁶² Dispositif EAP Etudiant-Apprenti-Professeur proposant une alternance rémunérée en observation et pratique accompagnée dès la licence.

rapport au savoir des enseignants, rendre intelligible les processus par lesquels les représentations et les pré-conceptions des enseignants se déplacent ou se renforcent pendant leur formation initiale.

BENVENISTE Claire
CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8

BIBLIOGRAPHIE

Allard C. (2015). *Etude du processus d'Institutionnalisation dans les pratiques de fin d'école primaire: le cas de l'enseignement des fractions*. Université de Paris VII.

Bautier & Rayou P. (2013). La littératie scolaire: exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Education & didactique*, vol. 7, n°2, pp. 29-46.

Bautier E. (2010). "Changements curriculaires: des exigences contradictoires qui construisent des inégalités." In Ben Ayed C. (dir.) *L'école démocratique : vers un renoncement politique ?* Armand Colin.

Bautier E. & Goigoux R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, n°148, pp. 89-100.

Bautier E. & Rochex J.-Y. (2004). "Activité conjointe ne signifie pas significations partagées." In *Situation éducative et significations*. De Boeck Supérieur. pp. 197-220.

Bautier E., Crinon J., Delarue-Breton C., & Marin B. (2012). Les textes composites: des exigences de travail peu enseignées? *Repères*, n°45, pp. 63-79.

Bernstein B. (1975). *Classe et pédagogies, visibles et invisibles*. Paris : OCDE.

Bonnéry S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

Bonnéry S. (dir.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : la Dispute.

Bourdoncle R. (1993). Note de synthèse : La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, vol. 105, pp. 83-119.

Broccolichi S. & Roditi (2014). Analyses didactique et sociologique d'une pratique enseignante. *Revue française de pédagogie*, vol. 188, n°3, pp. 39-50.

Butlen D., Masselot P., & Pézard M. (2003). De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP-REP à des stratégies de formation. *Recherche et formation*, n°44, pp. 45-61.

Butlen D., Peltier-Barbier M.-L., & Pézard M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REF. Contradictions et cohérence. *Revue française de pédagogie*, n°140, pp. 41-52.

Cèbe S. & Goigoux R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, vol. 661, n°4, pp. 49-68.

Chamboredon J.-C. & Prevot J. Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*. 1973, 14-3. pp. 295-335.

Coulangue L. (2011). "Quand les savoirs mathématiques à enseigner deviennent incidents." In Rochex J. Y. & Crinon J. (dir.) *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. pp. 33-44.

Daguzon M. & Goigoux R. (2007). L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique. *Actes du Congrès d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF)*.

Goigoux R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, vol. 1, n°3, pp. 47-69.

Isambert-Jamati V. & Grosperon M.-F. (1984). Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du "travail autonome" au deuxième cycle long. *Études de linguistique appliquée*, vol. 54, pp. 69.

Jaubert M. & Rebiere M. (2010). Gestes professionnels, communauté discursive disciplinaire scolaire et savoirs: le triangle infernal. *Congrès international de didactiques*.

Joigneaux C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, n°4, pp. 17-28.

Margolinas C. & Laparra M. (2011). "Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire." In Rochex J. Y. & Crinon J. (dir.) *La construction des inégalités scolaires*. Presses Universitaires de Rennes. pp. 19-32.

Maroy C. (2002). Quelle autonomie professionnelle pour les enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°30, pp. 41-50.

MEN-DEPP (2016). Concours de professeurs des écoles dans l'enseignement public. *Note d'information n°15, mai 2016*.

Paquay L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*, vol. 16, pp. 7-38.

Perez-Roux T. & Briaud P. (2007). Construction de la professionnalité en formation initiale : regards croisés sur l'évolution d'une enseignante-stagiaire en physique chimie. *Aster*, vol. 45, pp. 235-256.

Rayou P. (2000). "L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct." In Derouet J.L. (dir.) *L'école dans plusieurs mondes*. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck. pp. 245-274.

Rey B. (2011). "Le savoir entre activité et texte : quelles conséquences pour les élèves et les pratiques d'enseignement à l'école primaire? ." In Maubant P. (dir.) *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire*. Quebec : Presses de l'Université du Quebec.

Rochex J.-Y. & Crinon J. (2011). *La construction des inégalités scolaires : au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Wentzel B. (2012). Référentiels de compétences et modèles de professionnalités pour l'enseignement secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, vol. 15, pp. 135-158.

Ce texte invite à s'interroger sur l'offre de formation dispensée en lycée professionnel, établissement à l'interface du monde éducatif et du monde productif. Il s'agit de comprendre et d'expliquer ce que les professeurs de lycée professionnel proposent comme contenus d'enseignement et de formation dans un contexte international favorable au rapprochement de l'école et de l'entreprise. Une enquête de terrain analyse la manière dont ces enseignants se positionnent entre savoirs et compétences, deux concepts appartenant respectivement à deux univers distincts que sont le monde académique et le monde du travail.

Introduction

Enseigner en lycée professionnel, c'est exercer dans un contexte bivalent puisqu'il s'agit de répondre aux exigences du système éducatif et aux impératifs du monde professionnel.

Se pose donc la question du sens que le professeur de lycée professionnel donne à son métier : transmet-il un savoir, défini comme une connaissance appartenant au registre académique, ou prépare-t-il ses élèves à l'exercice d'un métier, via la compétence qui correspond à « un savoir agir reconnu » (Wittorski, 1998) par une profession ?

Guy Bruçy et Vincent Troger (2000) apportent un élément de réponse à cette question en affirmant que la scolarisation de la formation professionnelle constitue une des originalités du système éducatif français. Il y aurait donc en France, à la différence d'autres pays comme l'Allemagne ou le Royaume-Uni, un attachement au modèle académique et une relative extériorité au monde professionnel (Verdier, 2008).

Cependant, force est de constater que depuis les années 1970, certaines réformes structurelles, encouragées par l'Union européenne et mises en place par l'État français, tendent à professionnaliser l'offre de formation en remplaçant le savoir par la compétence.

En ce sens, cette recherche interroge la façon dont les enseignants du lycée professionnel réagissent à ces réformes. Autrement dit, il s'agit de répondre à la question suivante : les enseignants professionnalisent-ils leur enseignement, conformément aux attentes institutionnelles, ou s'enferment-ils dans une logique scolaire ?

Cadre théorique

Mon travail de recherche s'appuie sur certains historiens et sociologues dont les recherches portent sur l'enseignement professionnel. Ces auteurs scientifiques sont Vincent Troger qui interroge l'exception française que constitue la scolarisation de la formation professionnelle,

Guy Bruicy qui met en exergue les rapports de force entre les acteurs du système scolaire et les employeurs, Lucie Tanguy, qui, en articulant sociologie de l'éducation et sociologie du travail, met l'accent sur l'improbable conciliation entre ces deux mondes, Éric verdier qui compare les modèles de formation en France et en Europe, Françoise Ropé qui, avec Lucie Tanguy, montrent que le savoir, appartenant à la sphère de l'éducation, peut se transformer en compétence sous l'influence du monde du travail, Fabienne Maillard qui montre l'ambivalence des référentiels de compétences situés entre logique scolaire et logique professionnelle, Aziz Jellab qui aborde le lycée professionnel sous le prisme de la sociologie de l'expérience centrée sur les acteurs pris dans des logiques d'action et Catherine Agulhon qui s'intéresse à la professionnalisation et aux attitudes contradictoires susceptibles d'être provoquées par les réformes structurelles.

C'est à partir de l'étude de ces productions que j'envisage de savoir comment les enseignants du lycée professionnel réceptionnent les réformes qui visent à rapprocher logique scolaire et logique professionnelle. Pierre-Yves Bernard et Vincent Troger (2013) ont montré que les politiques visant à professionnaliser l'enseignement sont plutôt bien perçues par les jeunes et leurs familles. Qu'en est-il des enseignants ?

Méthodologie d'enquête.

Cette enquête s'appuie sur une méthodologie plurielle associant un travail réflexif sur mes 17 années d'expérience professionnelle en tant qu'enseignant, des allers-retours permanents entre le terrain et l'université, des échanges constants avec mes collègues enseignants et ma directrice de thèse, et des observations complétées par des entretiens semi-directifs. Ces procédés sont ensuite mis en relation avec une analyse de textes officiels afin de rendre compte de la façon dont les enseignants construisent leurs logiques d'action en réaction à de nouvelles réformes qui les concernent directement.

L'analyse de textes officiels

Rendre compte d'une réforme et de ses effets sur les enseignants nécessite au préalable une étude de données institutionnelles. L'ensemble des documents étudiés porte sur les orientations européennes en matière d'éducation et de formation, sur l'évolution des missions assignées aux enseignants, sur des programmes d'enseignement qui évoluent en substituant la notion de compétence à celle de savoir, sur des projets d'établissement, et sur des rapports

s'attachant à étudier les effets d'une politique éducative : une attention particulière a été portée au dernier rapport du centre de Recherches en Éducation de Nantes (CREN), réalisé en 2014 sous la direction scientifique de Vincent Troger, qui expose les effets de la réforme du baccalauréat professionnel en trois ans, entrée en vigueur dans l'ensemble des lycées professionnels à la rentrée 2009.

Description du terrain

Mon enquête de terrain s'est déroulée dans des lycées professionnels des métiers de la mode et du vêtement ainsi que des lycées professionnels des métiers de l'électrotechnique situés dans les académies de Créteil et de Paris. Les personnes ayant été interrogées et observées sont des professeurs d'enseignement général et des professeurs d'enseignement technique. Les entretiens semi-directifs et les observations participantes ont eu lieu dans divers endroits : salles des professeurs, ateliers, salles de cours, conseils de classe, conseils d'administration.

L'observation participante

J'ai principalement utilisé l'observation participante qui implique un travail de longue durée et la construction de relations significatives avec les enseignants observés. Étant moi-même enseignant, je ne pouvais adopter une posture d'extériorité par rapport à mon objet de recherche : mon implication allait de soi. Cependant, cette démarche ne peut se faire sans précautions. En effet, il faut être capable de maintenir une « attitude d'engagement distancié, garantie de sens critique » (Amiraux, Cefai, 2002) sous peine d'accorder une trop grande part, dans l'analyse réflexive, à sa propre subjectivité.

Les entretiens semi-directifs

L'observation à elle seule ne suffit pas à rendre compte d'une logique d'action en ce sens que le chercheur et ses présupposés peuvent l'induire en erreur. Il m'a donc semblé opportun de compléter les observations par des entretiens semi-directifs accordant à la personne interrogée la possibilité de donner sa propre interprétation.

Le travail d'interprétation des données recueillies

Sur le terrain, le chercheur recueille des informations issues des observations et entretiens menés auprès des personnes enquêtées. Cette phase doit être poursuivie par le traitement scientifique de ces données. Dans le cadre de mon enquête, j'ai procédé en deux temps : un premier travail théorique a été consacré à la construction d'un cadre méthodologique comprenant des indicateurs qui m'ont servi de grille de lecture du terrain ; une fois l'enquête de terrain terminée, les données recueillies ont été réinterprétées à l'aune des travaux scientifiques.

Résultats obtenus

Des réformes structurelles contradictoires

Cette question de la relation entre savoir et compétence ne se pose pas tant que l'essentiel de la formation professionnelle initiale ne relève pas du système scolaire. Jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, « une part essentielle de la formation liée à l'exercice professionnel était assurée sur le tas (on the job) par des formules diverses » (Dubar, 1997).

C'est la scolarisation de la formation professionnelle amorcée dans les années 1950 qui est à l'origine d'un rapport de force tendu entre les acteurs du système éducatif et ceux du monde productif (Brucy, 1998), les premiers attachés à l'académisme alors que les seconds plaident pour une formation au service de l'emploi. Mais le contexte économique des années 1970 favorisera les seconds. Devenant une préoccupation centrale, la lutte contre le chômage des jeunes s'accompagnera d'une politique de rapprochement de l'école et de l'entreprise.

C'est à partir de cette période qu'une meilleure articulation entre formation et emploi sera recherchée en France et en Europe. Même si le modèle français de formation est reconnu pour sa relative distanciation au monde professionnel, il n'en reste pas moins qu'il se transformera sous le poids de la Commission européenne qui promeut un modèle de formation ouvert sur le marché du travail. Cette évolution marque le passage progressif d'un « régime académique » à un « régime professionnel », deux expressions empruntées à Éric Verdier.

La compétence versus professionnalisation de l'offre de formation scolaire

Un des éléments révélateurs de cette transformation du savoir en compétence est le référentiel de formation aussi appelé par le législateur « référentiel d'activités professionnelles » et qui correspond au programme d'enseignement en lycée professionnel.

L'étude comparée de deux référentiels, l'un concernant le baccalauréat professionnel des métiers de la mode et du vêtement défini par l'arrêté du 19 mai 2009, l'autre relatif au baccalauréat professionnel des métiers de l'électrotechnique défini par l'arrêté du 30 mars 2012, montre que le référentiel d'activités professionnelles s'inscrit davantage dans une logique de métier que dans une logique éducative : ces référentiels se présentent sous la forme d'un répertoire de verbes d'actions et de tâches à réaliser comme « câbler et raccorder l'appareillage » en électrotechnique ou « réaliser une toile ou un patron » en mode.

À la lecture de l'offre de formation en lycée professionnel, on constate que l'institution scolaire inscrit ses diplômes dans une perspective productiviste dans laquelle il s'agit de faire de la formation un moyen d'acquérir des compétences susceptibles de conduire à un emploi. En ce sens, le référentiel, en s'éloignant du savoir et en se rapprochant de la compétence, rompt avec la logique scolaire.

Ainsi, dans le cadre du stage en entreprise qui fait intégralement partie de l'offre de formation, il est attendu principalement des élèves stagiaires qu'ils sachent adopter une attitude irréprochable tant du point de vue de la ponctualité, de l'assiduité que du sérieux. À noter aussi que ce stage en entreprise a pour objectif de « trouver pour chacun des jeunes concernés des lieux d'accueil leur permettant de développer leurs compétences et leur connaissance du monde professionnel...et de collecter et de suivre des offres dans le bassin d'emploi » (Loi n° 2014-788 du 10 juillet 2014).

Les quelques compétences générales présentes dans les référentiels, comme « être capable de se mettre au service du client » que l'on retrouve aussi bien dans le référentiel de mode que celui d'électrotechnique, renvoient non pas à des savoirs mais à des savoir-être attestant de la capacité à se comporter conformément aux attentes de l'employeur.

La volonté institutionnelle de rapprocher le système éducatif du monde économique, via la notion de compétence, est à l'origine d'un processus de professionnalisation de l'offre de formation. Cette professionnalisation, censée mettre en adéquation la formation et l'emploi, remet en question les professeurs, les contenus de formation et le sens du métier enseignant. « La professionnalisation touche également aux rapports aux savoirs, à leur construction, elle

visé à sortir les acteurs d'un certain académisme dénoncé par les mondes politique et économique et à les enfermer dans une finalité professionnelle » (Agulhon, 2012).

L'Europe a joué un rôle non négligeable dans le remplacement du savoir par la compétence : le référentiel de compétences, concept importé de la sociologie de l'éducation anglo-saxonne, s'inscrit dans l'esprit de la Commission des communautés européennes SEC (2005)1415 qui donne à l'école une mission prioritairement centrée sur l'intégration des jeunes sur le marché du travail, conformément aux recommandations prescrites dans « Stratégie Europe 2000 », document rédigé par la Commission européenne à Bruxelles le 17 juin 2010. Dans cette stratégie, il est mentionné que la formation vise à établir une meilleure adéquation entre l'offre et la demande d'emplois. En conséquence, en France comme au Royaume-Uni, « la forme institutionnelle que revêt la formation joue aussi son rôle pour confiner les jeunes à certains segments du marché du travail » (Ashton, 1995).

En conséquence de cette mise sous tutelle de la formation au marché de l'emploi, le savoir finit par être découpé à l'image de la division du travail, ce qui peut expliquer que le référentiel en France soit réduit à un simple répertoire de tâches très spécialisées que l'élève doit être capable de réaliser pour obtenir son diplôme. Désormais inscrits dans une logique économique, « les contenus ne sont plus construits à partir d'un corpus cohérent de savoirs disciplinaires ou pluridisciplinaires, mais à partir de la sélection des savoirs correspondant aux compétences inscrites dans les référentiels d'emplois » (Agulhon, 2012).

La question qui se pose désormais est de savoir comment les enseignants réagissent à cette professionnalisation de l'offre de formation.

Des logiques d'action plurielles

Les enseignants observés et interrogés ont révélé, au cours de l'enquête de terrain, leurs manières de réinterpréter le savoir et la compétence, chacun d'entre eux prenant ainsi plus ou moins de distance à l'égard de l'entreprise et/ou de l'école. Mais malgré ces différences, on peut voir apparaître quatre catégories d'enseignants dans lesquelles ces derniers se positionnent assez clairement sur la question de ce qui leur paraît être pertinent de faire acquérir aux élèves de lycée professionnel.

Une première catégorie d'enseignants se définit comme un ensemble de professeurs cherchant à faire acquérir aux élèves une culture disciplinaire (français, mathématiques, histoire...). Attachés au savoir académique, ces enseignants, notamment les professeurs d'enseignement général, dotés d'une formation universitaire, tendent à intellectualiser leur enseignement.

Parfois syndiqués ou militants associatifs, ils militent pour permettre aux élèves de lycée professionnel l'accès à la culture générale sans pour autant isoler les contenus proposés du contexte professionnel. C'est le cas de cette enseignante de français qui, lors d'une leçon d'éducation civique, sensibilise les élèves aux droits et devoirs du travailleur en entreprise. En fin de trimestre, elle demande à ses élèves d'exposer, en langue française, un travail personnel à partir de la lecture de journaux mais aussi à partir de ce qu'ils ont vécu lors de leur stage en entreprise. Les évaluations portent non seulement sur la qualité linguistique, la richesse du vocabulaire, la clarté du propos, l'aisance expressive mais aussi sur la capacité de l'élève à adopter une attitude réflexive sur son expérience professionnelle. Ici, l'accent est mis sur le savoir pratique associé à un retour réflexif sur expérience.

Une deuxième catégorie d'enseignants tend à construire sa professionnalité à partir des caractéristiques sociologiques des élèves. Considérant que les élèves accueillis en lycée professionnel éprouvent des difficultés socio-culturelles, certains professeurs se définissent comme des « professeurs-éducateurs ». L'observation de plusieurs leçons d'éducation physique et sportive, dans le cadre de l'enquête de terrain, montre que les enseignants cherchent parfois à inculquer aux élèves de lycée professionnel des « savoir-être ». Il y a dans ce cas une distanciation par rapport au savoir académique mais aussi par rapport à la compétence professionnelle. En lycée professionnel, les contenus d'enseignement qui portent sur le respect des règles de vie commune et l'adoption d'une pédagogie délibérément active, ludique et socio-subjective peuvent s'expliquer par le fait que « la perception des élèves, mêlant difficultés cognitives, psychologiques et sociales conduit à l'adoption de stratégies pédagogiques...visant à articuler socialisation et apprentissage » (Jellab, 2005). C'est ici le savoir-être qui est mis en avant.

Une troisième catégorie d'enseignants s'implique dans le suivi des élèves lors des stages en entreprise qui font, depuis 1979, partie intégrante de l'offre de formation en lycée professionnel. Fortement critiqués par les syndicats dans les années 1980, ces stages continuent d'être contestés encore aujourd'hui par des enseignants qui refusent d'impliquer l'entreprise dans le processus de formation (Agulhon, 2015). Les enseignants interrogés dans le cadre de mon enquête se disent partagés. L'implication dans les stages en entreprise est variable : les professeurs d'enseignement technique s'y impliquent plus que les professeurs d'enseignement général. Certains professeurs interrogés, notamment les plus anciens, se méfient de l'entreprise quant à sa capacité à accueillir les stagiaires dans des conditions dignes : la crainte principale est de voir les stagiaires, à fortiori dans le secteur de la mode et du vêtement recrutant une main-d'œuvre principalement féminine, soumis à l'exécution de

tâches ingrates. Ces enseignants, considérant que le stage en entreprise n'est pas suffisamment formateur, privilégient la formation en atelier. Un professeur d'électrotechnique m'a déclaré que « dans le cadre du stage, les élèves n'apprennent pas grand-chose dans la mesure où ils sont livrés à eux-mêmes, faute de bénéficier d'un tuteur formé, alors qu'en atelier, les cours sont dispensés par des enseignants qui sont d'anciens professionnels ayant à la fois une connaissance du milieu scolaire et du monde de l'entreprise ». Derrière ce propos se profile l'idée que l'élève ne peut acquérir une compétence sans l'aide d'un enseignant capable de concilier logique scolaire et logique professionnelle. Il semble y avoir consensus sur le fait que l'immersion de l'élève en milieu professionnel ne permet pas à elle seule l'acquisition d'un savoir technique.

Une quatrième catégorie d'enseignants cherche à mobiliser consubstantiellement savoirs et compétences à travers des projets interdisciplinaires. C'est le cas d'une équipe pédagogique, composée de deux professeurs d'éducation physique et sportive, une enseignante d'arts appliqués, une enseignante de couture, et deux professeurs des écoles, qui a élaboré un projet diffusé en ligne⁶³. Ce projet, auquel j'ai participé en tant qu'apprenti-chercheur, observateur et enseignant, avait pour objectif de faire découvrir les métiers de la mode à des élèves de terminale de baccalauréat professionnel qui, à leur tour, devaient partager leurs connaissances avec une classe de CM2. Guidés par leurs professeurs, les élèves avaient pour tâche de réaliser une collection de vêtements à présenter lors d'un défilé final.

Cette expérimentation a été décrite par les enseignants interrogés comme un moyen d'initier les élèves à la vie professionnelle par l'acquisition de savoirs culturels et de savoir-être.

Conclusion

Il ressort de cette enquête que les enseignants de lycée professionnel, en conjuguant savoirs et compétences, conformément aux attentes institutionnelles, adoptent en conséquence des logiques d'action ambivalentes et plurielles. La diversité d'expérimentations pédagogiques observée sur le terrain et l'ouverture du lycée professionnel au monde extérieur témoignent d'une volonté commune de l'institution scolaire et de ses enseignants, de rapprocher le monde scolaire du monde professionnel.

On constate finalement que la professionnalisation de l'offre de formation, imposée dans les référentiels, est mise en application dans les ateliers, salles de classe et dans le cadre des

⁶³ Le projet est diffusé sur le site de l'Académie de Paris : « Recycler c'est créer/le défilé ».

stages en entreprise. L'enquête révèle même une relative distanciation des enseignants de lycée professionnel à l'égard du savoir académique : parmi les professeurs interrogés, tous considèrent qu'en lycée professionnel, les savoirs doivent être finalisés, utiles, voire transformés en compétences professionnelles. Cette évolution, attendue par l'Union européenne, n'est-elle pas le signe d'un profond changement des mentalités enseignantes en France ?

BOUTCHICH Karim
CERLIS-Université Paris Descartes

BIBLIOGRAPHIE

- Agulhon, C. (1994), *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?*, Paris, Les Éditions de l'Atelier.
- Agulhon, C. (1997), « L'enseignement technique et professionnel » In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan Université, p. 973.
- Agulhon, C. (2012), « Entre application des directives nationales et initiatives locales : l'offre de formation universitaire en Bretagne » In Agulhon, C., Convert, B., Gugenheim, F., Jakubowski, S. *La professionnalisation. Pour une université « utile » ?*, L'Harmattan, p. 130.
- Agulhon, C. (2015), « L'alternance versus stages en entreprise en lycée professionnel », In *Mosaïque de l'alternance*, CANOPÉ Éditions, p. 19.
- Amiraux, V., Cefai, D. (2002), « Les risques du métier. Engagements problématiques et sciences sociales », *Cultures et conflits*, n°47.
- Ashton, D. (1995), « Les approches en termes de marché du travail », In Jobert, A., Marry, C., Tanguy, L. *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Armand Colin : Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation, p.208.
- Bernard, P-Y., Troger, V. (2013), « La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans : vers un renforcement de la convention professionnelle dans le système éducatif français ? », *O.S.P, L'orientation scolaire et professionnelle*, 42/2/2013.

- Brucy, G. (1998), *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'Etat, l'Ecole, les Entreprises et la certification des compétences*, Histoire de l'éducation, Belin.
- Brucy G., Troger V. (2000), « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? », *Revue française de pédagogie*, volume 131 / numéro 1 / pp.9-21.
- Dubar, C. (1997), « Emploi-Formation, Job –Training Relationship », In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan Université, p. 380.
- Jellab, A. (2005), *Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves*, *Revue française de sociologie*, 2005/2 Vol. 46, p.295-323.
- Jellab, A. (2009), *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- Maillard, F. (2003), « Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux », *Revue française de pédagogie / Année 2003 / Volume 145 / Numéro 1 / pp. 63-76*.
- Ropé, F., Tanguy, L. (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.
- Tanguy, L. (1991), *L'enseignement professionnel. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF.
- Tanguy, L. (1998), « La formation, une activité sociale en voie de définition ? », In De Coster M et Pichault F. *Traité de sociologie du travail*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Troger, V. (1994), « Un éclairage historique sur la professionnalisation du métier d'enseignant : l'expérience de l'enseignement professionnel », *Revue de recherche en Education*-1994 N°13 (113-128).
- Verdier, É. (2008), « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne des régimes d'action publiques et des modèles nationaux en évolution », *Revue Sociologie et Sociétés*, vol. 40, n°1.
- Wittorski, R. (1998), *De la fabrication des compétences*. Éducation permanente, Paris, Documentation française, 1998, 135, pp. 57-59.

Introduction

Cette communication s'intéresse à la division du travail entre les enseignants au lycée et à l'université. La question traitée est la suivante : comment les enseignants se répartissent-ils les classes et enseignements ?

Je m'appuie sur une enquête réalisée entre 2012 et 2014 qui porte sur deux disciplines scolaires, les sciences économiques et sociales (SES) et la physique-chimie, et sur certaines des disciplines universitaires qui correspondent (physique, chimie, sociologie). Les observations ont été réalisées dans une grande ville de l'ouest, dans deux lycées et dans les UFR (Unités de Formation et de Recherche) sciences et sociologie de l'université de cette ville. Elles ont consisté à suivre des classes d'élèves de première et terminale et des groupes d'étudiants de première année (L1) en cours pendant une année à chaque fois, et complétées par des entretiens avec les élèves et professeurs observés en cours.

Les études sociologiques sur l'école distinguent généralement l'étude des conditions de travail des professeurs de celle des savoirs enseignés et appris. Or les savoirs sont l'objet du travail enseignant (et étudiant), si bien qu'observer la manière dont les acteurs travaillent permet d'éclairer le contenu de leur travail (les savoirs). Autrement dit, on peut étudier les savoirs par une sociologie du travail professoral quotidien (comme le fait Roy pour le travail ouvrier, Roy, 2006).

Je m'intéresse au processus de négociation des services par les professeurs et les responsables de formations, mais aussi aux résultats de cette. Le « service » désigne les niveaux d'enseignement, les classes et les intitulés de cours dont les professeurs ont la charge pendant une année. Le service des enseignants de lycée et d'université forme le cadre pratique de leur activité, et a des conséquences directes sur leur travail, notamment sur la manière dont ils préparent et assurent leurs cours, donc sur les savoirs qu'ils vont présenter.

Les professeurs peuvent agir sur la définition de leur service. Je montre d'abord selon quels critères ils choisissent tel ou tel cours, puis comment ce choix révèle la division du travail au lycée et à l'université.

Les critères du choix du service

Choisir ses classes pour minimiser la charge de travail

En fonction de quels critères les professeurs décident-ils de prendre tel ou tel cours, ou d'éviter tel autre ? La première raison tient à la minimisation de la quantité de travail à effectuer : en choisissant bien ses cours, on peut diminuer la charge de travail. C'est ce qui

conduit par exemple à garder le même niveau ou le même cours plusieurs années (ici les premières ou les terminales). Construire un nouveau cours que l'on n'a jamais enseigné, ou pour lequel le programme a changé (au lycée), suppose un travail beaucoup plus conséquent. C'est pourquoi les professeurs de lycée racontent qu'ils essaient de ne pas changer de niveau tous les ans. A l'université, il est d'usage de garder plusieurs années un même cours ; les professeurs cherchent à éviter de prendre un nouveau cours pour une seule année : « *J'ai proposé plusieurs personnes de prendre ces TP [de thermodynamique], et certains m'ont dit « non moi ça fait trop longtemps que j'ai pas fait de thermodynamique, ça va me demander un investissement énorme », sachant que je pouvais pas lui assurer qu'il allait pouvoir garder ce enseignement pendant des années* » (directeur d'un département de physique à l'UFR sciences). Éviter un niveau à examen au lycée pour éviter de corriger les copies, ou encore avoir plusieurs cours similaires permet aussi de limiter la charge de travail : un professeur de physique-chimie qui a une première ES et une première L (littéraire) peut faire deux fois le même cours car le programme est identique. Les professeurs de lycée soulignent que la terminale est une classe où « *la pression est forte* », à cause de l'examen en fin d'année. Le nombre d'heures affectées à un niveau ou un enseignement fait aussi varier la quantité de travail : plus le nombre d'heures est faible, plus l'enseignant devra avoir de groupes ou de classe, ce qui alourdit sa tâche.

A l'université, la composition du service des enseignants peut leur donner plus ou moins de travail : en fonction du nombre d'étudiants, des tâches de correction, de la proximité ou non de l'enseignement avec la spécialité de l'enseignant (Siracusa, 2008, p. 42). Or ces tâches peuvent être très lourdes, en particulier pour les débutants : Siracusa estime pour ses premières années d'enseignement qu'il consacre deux fois plus de temps aux tâches de préparation de cours et d'évaluation qu'à l'enseignement aux étudiants à proprement parler (Siracusa, 2008, p. 38), sans compter le travail de recherche. A l'université le statut du cours, cours magistral, travaux dirigé ou travaux pratiques (respectivement CM, TD et TP), est lui aussi pris en compte, mais d'une manière variable suivant les niveaux d'enseignement : un CM est mieux rémunéré qu'un TD et qu'un TP, il « pèse » plus dans le service ce qui allège la charge de travail. Mais *a contrario* il peut conduire à enseigner à un très grand nombre d'étudiants en première année (jusqu'à plusieurs centaines), ce qui alourdit fortement le travail d'évaluation (le nombre de copies d'examens). Dans les niveaux plus élevés (troisième année de licence ou master), les groupes d'étudiants sont nettement moins nombreux et il peut devenir plus avantageux de prendre en charge un enseignement en CM.

Choisir les cours prestigieux

Si la préparation des cours est souvent plus rapide et considérée comme plus aisée dans les niveaux les moins élevés (seconde, L1), elle est aussi moins reconnue : les tâches pédagogiques sont globalement moins valorisées que les tâches intellectuelles, or même si enseigner à chaque niveau comporte ces deux aspects, c'est plutôt la dimension pédagogique qui est mise en avant par les professeurs pour la seconde ou la L1. Enseigner dans les niveaux élevés serait au contraire plus exigeant, mais plus plaisant intellectuellement, ce à quoi les professeurs les plus diplômés accordent plus d'importance (Lantheaume & Hérou, 2008, p. 144).

La recherche d'un moindre temps de préparation des cours (ou de correction des copies) est renforcée par les caractéristiques personnelles des professeurs : parce qu'ils habitent loin de leur lieu de travail, qu'ils ont des enfants en bas-âge, qu'ils assurent des tâches syndicales, ils peuvent souhaiter en priorité les enseignements qui supposent normalement moins de travail. Mais le fait de garder plusieurs années de suite les mêmes classes, ou de choisir un cours correspondant à sa spécialité (à son domaine de recherche par exemple dans le supérieur) peut avoir plusieurs types d'effets sur les savoirs. Garder un même niveau ou le même enseignement peut donner l'occasion d'améliorer son cours d'une année sur l'autre, de le « rôder », d'y inclure de nouveaux savoirs. Ce peut être au contraire l'occasion de se consacrer à autre chose que l'enseignement : la recherche (dans le supérieur), ou des activités non professionnelles, comme des activités militantes, la famille, des loisirs, etc.

Éviter ou se répartir le sale boulot

La négociation entre collègues pour organiser les services vise également à répartir les classes jugées « pénibles », c'est-à-dire qui posent des problèmes de discipline. Au lycée ce sont généralement les secondes, et les L1 à l'université. Certains professeurs cherchent à échapper à ces niveaux d'enseignement ; parfois, les classes pénibles sont partagées équitablement pour que chaque professeur prenne sa part du sale boulot (Hughes, 1997, p. 81).

De manière symétrique, les négociations portent sur la répartition des niveaux jugés plus intéressants ou plus gratifiantes (les terminales, les masters). Pour la plupart, enseigner à un niveau plus élevé rend le travail moins pénible. Mais ce n'est pas toujours le cas : une partie des enseignants demandent systématiquement à enseigner en première année (seconde, L1), voire, à l'université, se spécialisent en licence. Plusieurs raisons peuvent l'expliquer : l'intérêt

pour les questions pédagogiques, mais aussi la volonté d'avoir un travail de préparation moins ardu, ou encore le contact avec des étudiants ou lycéens plus jeunes.

Les propos des enseignants qui se disent investis en seconde ou en L1, et dont le service comporte effectivement une part importante d'enseignement à ces niveaux, le montrent : « *je t'avoue, c'est un des cours que je préfère. Parce que les étudiants sont tout frais, ils sont encore aptes à recevoir une connaissance sans parti pris.* » (enseignante-chercheuse de chimie). Ils cherchent aussi à valoriser leur travail en précisant qu'il n'est pas plus aisé que l'enseignement à des niveaux supérieurs : « *le L1 c'est pas le plus facile, il faut être plus pédagogue* ». Une autre logique consiste à diversifier son service pour limiter les aspects pénibles de chaque niveau (Lantheaume & Hérou, 2008, p. 144) : la gestion de classe en seconde, les préparations de cours en terminale.

La définition du service montre la division du travail à l'université

La division du travail selon le grade et l'ancienneté

Quel que soit l'ordre des préférences affiché par les enseignants, ce sont d'abord ceux qui sont en poste qui choisissent leurs cours, ce qui pose problème aux nouveaux arrivants. Pour eux, le risque est de se voir attribuer les cours que personne ne veut. Un professeur de SES raconte ainsi que, titulaire remplaçant dans deux lycées, il a connu une année un service entièrement composé de classes de seconde. Au peu d'intérêt d'un tel service, vu son caractère répétitif, s'ajoute sa lourdeur : pour un service d'agrégé (15 heures hebdomadaires) on peut enseigner à 10 classes de seconde, ce qui signifie un grand nombre d'élèves, de copies et de conseils de classe, réunions parents-professeurs, etc. A l'université, les non-titulaires choisissent généralement après les titulaires et les anciens en place, selon un ordre très hiérarchisé : d'abord les enseignants-chercheurs titulaires choisissent leurs cours, puis les ATER⁶⁴ et doctorants, puis les contractuels. « *Pour être concret en fait, les cours que les vacataires ont, c'est des cours que les titulaires ne veulent pas occuper. Donc généralement le cours de données sociales personne n'en veut, donc c'est un cours qui reste, donc c'est un cours pour les vacataires* » (contractuel à l'UFR de sociologie depuis 10 ans). Les non-titulaires (ou les nouveaux arrivants) peuvent être contraints de changer d'enseignements tous les ans, de prendre un cours qui disparaît au bout d'une année, ou un autre qui n'a aucun rapport avec leur recherche ou leurs parcours d'études (Siracusa, 2008, p. 21).

⁶⁴ Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche.

Pour les raisons évoquées plus haut (minimiser le temps de préparation et de correction, effectuer les tâches plus prestigieuses et éviter les moins nobles), les titulaires les plus gradés et/ou les plus anciens se concentrent dans les étages les plus élevés de l'université (master, études doctorales) alors que les non-titulaires et les nouveaux arrivés ont surtout des TD dans les premières années (Faure, Soulié, & Millet, 2005, p. 26) : « *la division du travail en fonction du statut ou du grade reproduit la hiérarchie traditionnelle des tâches pédagogiques* » (Siracusa, 2008, p. 41).

Je me suis intéressée à la répartition des enseignements en sociologie et en sciences selon le statut des intervenants, à partir de données fournies par les services centraux de l'université enquêtée. Les professeurs d'université sont très peu présents dans les deux premières années de licence. A l'autre bout de la hiérarchie statutaire, les ATER et doctorants sont très présents en L1 et L2 (seulement en L1 en sociologie). En sociologie, les PU effectuent en moyenne 17 % de leur service en L1 contre 80 % pour les ATER et 90 % pour les doctorants (respectivement 16, 68 et 56 % en sciences). Les maîtres de conférences et les agrégés ont un service réparti de manière assez équitable entre les niveaux d'enseignement.

Pour l'UFR de sociologie, j'ai pu relever la répartition des enseignements de L1 en 2013-2014. Ce sont essentiellement les doctorants et ATER, ainsi que les maîtres de conférences, qui prennent en charge les TD, c'est-à-dire le travail répétitif, peu valorisé, mais considéré comme moins difficile à préparer. Sur 9 professeurs, un seul effectue des TD en L1, tandis que c'est le cas de tous les ATER et doctorants. Ces derniers prennent en charge 40 % des groupes de TD mais un seul CM. D'une année sur l'autre, les titulaires gardent « leurs » CM, mais ne prennent pas toujours les mêmes TD (ou le même nombre de groupes), et ce sont ces « restes à enseigner » qui échoient aux ATER et contractuels.

Le rôle des responsables d'établissements ou d'unités

Les logiques des enseignants, les besoins d'enseignement de l'UFR ou du lycée, les contraintes locales font qu'il n'est pas toujours possible de se mettre d'accord entre enseignants pour la répartition des services. C'est alors le chef d'établissement ou de département qui intervient, cherchant à faire coïncider les besoins et les demandes, ce qu'explique ce directeur de département.

Directeur du département de physique à l'UFR sciences :

« Alors [la répartition des enseignements se fait] de façon on va dire collégiale, c'est-à-dire que généralement... quand un nouvel enseignant arrive, soit il arrive parce qu'on a des besoins criants dans une thématique donnée à un niveau master, donc ça c'est clair

il va avoir un certain nombre d'heures à ce niveau-là, après pour avoir un service complet, il faut quand même faire pas mal d'heures. Après c'est la charge du directeur, de gérer ça. [...]

Après c'est vrai que la difficulté c'est que quand quelqu'un a pris un cours au niveau master par exemple, c'est toujours très difficile de pouvoir faire, d'instaurer une rotation par exemple, les gens ont toujours tendance à penser que ce sont leurs enseignements et personne n'a le droit de venir leur prendre. Donc après ce sont des discussions au sein des équipes pédagogiques. Et avec la direction du département. Pour faire en sorte qu'il y ait quand même des rotations qui arrivent, parce que c'est vrai que c'est pas sain non plus, enfin moi c'est mon avis, c'est pas sain non plus que ce soit toujours le même qui fasse le même enseignement. On finit par prendre ses habitudes et pas forcément se remettre en question. [...]

Si je pouvais, il y a des gens que j'éviterais de mettre en L1. Oui tout à fait. Mais a contrario les gens que j'évite de mettre en L1, les collègues me disent, oui mais faut pas que tu le mettes en M1 non plus car il va dégouter les gens de la physique. C'est notre mode de recrutement qui fait ça. On a un mode de recrutement qui est quand même beaucoup basé sur la qualité des travaux en recherche et qui fait qu'on a pour moi des enseignants qui arrivent et qui devraient être chercheurs mais pas enseignants-chercheurs. Et on doit faire avec... [...]

Enquêtrice : et le directeur du département, il peut imposer un service à des collègues ou pas ?

Directeur : Ouais. En gros la répartition des services se fait de la façon suivante : c'est le président de l'université qui est censé nous donner nos services, donc il donne délégation au directeur de l'UFR, qui donne délégation au directeur du département donc à moi de me débrouiller. Donc en gros voilà le deal. Moi j'ai des collègues, oui, à qui j'ai imposé des enseignements. »

Les enseignants qui ont l'habitude de faire un cours ont tendance à le garder, ce qui limite les rotations et empêche d'autres d'accéder à cet enseignement (ce dont beaucoup des professeurs enquêtés à l'université se plaignent). La rotation des cours est difficile à imposer, même pour un directeur de département ; elle se produit plutôt pour des raisons contingentes (par exemple en professeur obtient un congé et doit renoncer à certains cours). Le directeur de département interviewé souligne une autre difficulté : placer chaque professeur sur le bon niveau d'enseignement, c'est-à-dire éviter de mettre un professeur à un niveau où il ne fera pas l'affaire. Ceci repose sur le jugement moral porté sur chaque enseignant, jugement collectif auquel contribuent les étudiants, les enseignants, les parents (au lycée). Pour les nouveaux arrivants, cette réputation n'existe pas encore ; les responsables s'en tiennent remettent alors aux indices de compétence que constitue le CV.

Au lycée, les chefs d'établissement interviennent en dernier ressort pour trancher les désaccords entre professeurs, mais pas pour proposer d'emblée une répartition. Celle-ci est donc d'abord du ressort des professeurs.

Professeure de physique-chimie, en poste au lycée Camus depuis 13 ans :

« Il y en a certains qui [refusent] de changer de niveau, auquel cas c'est le proviseur qui décide ensuite, quoi.

Enquêtrice : mais de manière générale vous arrivez à vous arranger ?

Professeure : des fois non, moi j'ai eu un conflit avec quelqu'un qui... ça s'est arrangé, en tous les cas le proviseur a pris une décision qui allait dans mon sens, mais avec la personne on était en conflit pour ça. [...] C'est parce que la personne ne voulait pas ce niveau-là, le niveau que moi je voulais quitter elle le voulait pas... parce que ce niveau-là ne l'intéressait pas. »

La répartition des services d'enseignement est donc un objet de négociations entre professeurs et avec les responsables d'UFR ou d'établissement. L'issue de ces négociations a un enjeu fort pour les professeurs puisqu'elle détermine leurs conditions de travail pour l'année à venir.

Quels effets sur les savoirs ?

La répartition des cours constitue un élément de définition des savoirs dans la mesure où elle influe sur les conditions de travail des enseignants, sur le temps qu'ils ont à consacrer à préparer leurs cours, et sur la connaissance qu'ils ont ou non des savoirs à enseigner. Je présente ici très brièvement deux conséquences. La première est que le service peut induire un temps de préparation des cours très réduit, ce qui renforce la tendance des professeurs de lycée et de L1 à préparer leurs cours à partir de sources déjà existantes : manuels scolaires ou universitaires, cours déjà préparés par des collègues, photocopiés de cours ou recueils de textes. Loin du mythe du professeur travaillant seul, la préparation des cours est donc une affaire collective.

La seconde, non indépendante de la première, est que les professeurs de lycée et de L1 doivent enseigner des savoirs qu'ils ne connaissent pas forcément : la connaissance de tel savoir par les professeurs n'est pas le principal motif de la répartition des services. Pour le dire autrement, ce n'est pas parce qu'un professeur maîtrise mieux tel sujet qu'il se verra en charge de tel cours : cela peut arriver, mais les effets de la division du travail présentés plus haut peuvent conduire à de toutes autres répartitions. Les professeurs débutants en particulier se

voient confier des cours dont personne d'autre ne veut, et qui portent souvent sur des sujets qu'ils connaissent peu, ou pas du tout.

Si l'idée selon laquelle les professeurs ne maîtrisent pas toujours les savoirs qu'ils ont à enseigner est souvent admise pour les professeurs de lycée, elle est plus originale pour les professeurs à l'université, qui sont supposés être des spécialistes de leur enseignement puisqu'ils sont en même temps les producteurs des savoirs qu'ils vont transmettre (Demailly, 1994). Mais l'enquête menée dans une université montre que c'est rarement le cas en première année de licence : il n'est pas rare que les enseignants connaissent mal ce qu'ils ont à enseigner (Bireaud, 1990).

Conclusion

Observer comment les professeurs de lycée et de L1 se répartissent les services produit plusieurs enseignements. Comme dans n'importe quel travail, les professeurs cherchent à minimiser la quantité de travail qu'ils auront à réaliser, cherchent les tâches valorisantes et évitent le travail pénible. Les professeurs les plus anciens et les plus gradés ont plus de facilités à choisir leurs cours, si bien que les débutants, contractuels et nouveaux arrivés doivent assurer les cours dont les autres ne veulent pas, et dont ils ne connaissent pas nécessairement les contenus. S'intéresser à la division du travail entre les professeurs permet donc de montrer qu'on ne peut pas présupposer que les professeurs de lycée ou d'université maîtrisent les savoirs qu'ils enseignent : ce n'est parfois pas le cas, et ce n'est pas le principal motif de répartition des enseignements entre les professeurs.

DAVID Marie
CENS, Université de Nantes

BIBLIOGRAPHIE

Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: les Éd. d'Organisation.

Demailly, L. (1994). La transmission des savoirs comme rapport symbolique. *CLES. Cahiers lillois d'économie et de sociologie*, (23), 93-108.

Faure, S., Soulié, C., & Millet, M. (2005, juin). Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques » ?

Hughes, E. C. (1997). *Le regard sociologique.. Essais choisis*. Paris: Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants une sociologie pragmatique du travail en*

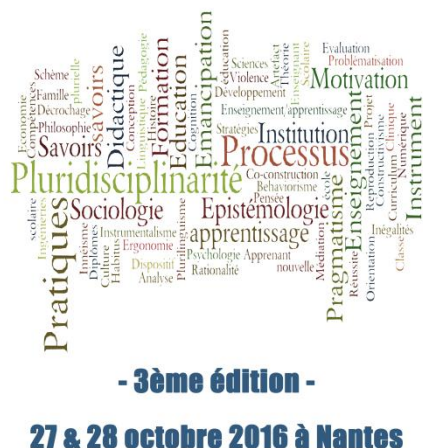
Roy, D. (2006). *Un sociologue à l'usine textes essentiels pour la sociologie du travail*. Paris: la Découverte.

Siracusa, J. (2008). *Vacances sociologiques: enseigner la sociologie à l'université*. Saint-Denis, France: Presses universitaires de Vincennes.

**COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

**Colloque Doctoral International
de l'éducation et de la formation**

Nantes – 27, 28 octobre 2016



MAGOGEAT Quentin
Troisième année de thèse
Laboratoire Education, Cultures, Politiques
Université Lumière Lyon 2
quentin.magogeat@univ-lyon2.fr



Division du travail et prise en charge du « sale boulot » : étude de binômes enseignants dans un dispositif de co-travail.

Résumé :

Le co-travail prescrit dans le cadre du dispositif Plus de maîtres que de classes implique une division du travail éducatif qui diffère selon les binômes (maitre titulaire et maitre supplémentaire) étudiés notamment parce que ces enseignants – de même statut – se distinguent de par leurs caractéristiques (ancienneté dans le métier, formation, etc.). Pour autant, cette division tend à s'organiser : chacun tente de trouver sa place à partir des compétences propres et selon un partage en partie préétabli et qui s'ajuste en situation. L'enquête présentée montre que le « sale boulot » est plutôt pris en charge par l'enseignant titulaire de la classe même si le maître supplémentaire l'aide lorsqu'il est présent. D'autres tâches (gestion du matériel, corrections des cahiers, etc.) sont quant à elles plus ou moins indifféremment partagées.

Mots clés : division du travail – sale boulot – co-travail – dispositif

Introduction

Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » est une mesure importante de la refondation de l'École impulsée par le gouvernement français depuis 2012 et notamment pour les écoles relevant de l'éducation prioritaire. Avec l'affectation d'un maître supplémentaire dans des écoles primaires afin de prévenir et remédier aux difficultés scolaires des élèves, les enseignants se retrouvent en situation de co-travail dans la classe. Le travail du maître supplémentaire se distingue de celui du maître titulaire. Le premier n'a par exemple plus la responsabilité d'une classe entière durant toute l'année mais intervient sur plusieurs (notamment sur les classes du cycle 2) avec les différents maîtres titulaires concernés par le dispositif. Son action s'inscrit dans « le cadre des réformes éducatives récentes [où] les enseignants sont confrontés à l'injonction de travailler « ensemble », collectivement, en collaboration ou coopération » (Progin, Marcel, Perisset & Tardif (dir.), 2015, p. 14-15). Ainsi, dans ce contexte et en mobilisant les sciences du travail (Remoussenard, 2005 ; Yvon & Saussez, 2010) pour étudier l'activité réelle des enseignants, nous cherchons à comprendre comment s'effectue la division du travail éducatif (Tardif & Levasseur, 2010) au sein des classes dans lesquelles se trouvent des binômes enseignants composés du maître titulaire de la classe et du maître supplémentaire de l'école.

Cadrage conceptuel

De la division du travail éducatif

Le dispositif Plus de maîtres que de classes implique des nouvelles manières de travailler à plusieurs enseignants au sein de la classe. Cette modalité de travail pose la question de la division du travail éducatif (Tardif & Levasseur, 2010). Celle-ci comprend « l'ensemble des tâches et fonctions réalisées par la totalité des agents d'éducation – y compris bien sûr les enseignants – qui contribuent, selon diverses modalités et finalités, à la réalisation du processus actuel de scolarisation en interaction avec les élèves » (*Ibid.*, p.2). Selon cette conception, la division du travail ne concerne pas uniquement les enseignants mais plus généralement l'ensemble des acteurs qui participent aux différentes tâches liées à la scolarité des élèves. Ici, nous abordons principalement la division du travail éducatif entre les deux enseignants (maître supplémentaire et maître titulaire de la classe) lorsqu'ils se trouvent en situation de co-travail dans un même espace-temps. Trois dimensions de la division du travail seront brièvement abordées dans ce cadre : la division technique avec ce qui est de l'ordre de la gestion instrumentale des objets en direction des élèves et pour leur apprentissage, la

division sociale au sein du binôme avec la dimension de domination au sein des binômes et enfin, la division morale du travail que nous étudierons de manière un peu plus approfondie sous l'angle du rapport au « sale boulot ».

Le « sale boulot » enseignant

Notion empruntée à l'un des principaux penseurs de l'école de Chicago, Everett Cherrington Hughes, le « sale boulot » – ou *dirty work* – fait référence à ce qui peut être « dégradant ou humiliant » et/ou « ce qui va à l'encontre de nos conceptions morales les plus héroïques » (Lhuillier, 2005, pp. 77-78). Le « sale boulot » correspond aux tâches dévalorisées ou désagréables à accomplir et pour lesquelles les acteurs montrent peu d'intérêt. A titre d'exemple, certains métiers sont davantage concernés par ce rapport à ce qui peut être perçu comme dégradant, au « sale », c'est notamment le cas des « professionnels de l'ordure ». Cependant, quel que soit le métier, une part plus ou moins importante des activités est considérée par les professionnels comme du « sale boulot ». Il est possible de retrouver au sein de chaque métier « cette même différenciation entre la part visible, investie, reconnue du travail et celle qui est évaluée comme dégradante ou menaçante » (*Ibid.*, p.95). Ainsi, Payet (1997), étudiant l'éducation, affirmait que, parce qu'« un métier implique une conception du moi, une notion de dignité personnelle, ses membres devront probablement, à certains moments, faire quelque chose qu'ils considèrent comme *infra dignitate* » (p. 21). Le métier d'enseignant ne déroge pas à ce constat. Le « sale boulot » enseignant comprend pour une grande partie toutes les dimensions liées à la prise en charge de l'ordre dans la classe et de la discipline scolaire en général. Il peut également faire référence aux difficultés que rencontrent certains enseignants dans les interactions avec les parents (Le Floch, 2008). Notons cependant que, selon Le Floch, la réalisation d'une tâche professionnelle se trouve « dans une dialectique d'interactions valorisantes et dévalorisantes. Le sale boulot d'un segment professionnel peut devenir source de valorisation d'un autre segment » (*Ibid.*, p. 37) cela signifie qu'une même tâche professionnelle peut, selon le jugement qui est porté par la profession, faire partie du sale boulot ou au contraire, de missions valorisantes. La prise en charge du « sale boulot » s'intègre donc bien aussi dans l'idée de questionner cette division du travail à l'intérieur de la classe lorsque les deux maîtres co-travaillent dans une même classe.

Méthodologie

Nous avons opté pour une approche ethnographique en milieu scolaire (Woods, 1990). En effet, il paraissait pertinent de mener des enquêtes situées, contextualisées et dans la durée.

Cette recherche combine plusieurs méthodes de recueil de données sur un nombre d'écoles restreint (trois écoles aux caractéristiques différentes : taille, localisation, appartenance à l'éducation prioritaire, etc.). La première méthode était celle des entretiens. Ils ont visé à faire décrire le parcours des enseignants, à comprendre la manière dont ils se sont saisis du dispositif ainsi que leur perception sur ce qu'ils font en classe. Dans un second temps, nous avons eu recours à des observations en classe avec, pour certaines séances, des entretiens pré et post séance avec les enseignants. Enfin, à partir des observations, nous avons établi des cartes de positionnement spatial de chaque enseignant du binôme pour constater un éventuel usage différencié de l'espace par les enseignants au cours d'une séance de co-travail. Même si ces cartes comportent un certain nombre de limites (elles ne permettent pas par exemple de connaître chronologiquement la position des enseignants ni d'appréhender leurs déplacements), elles fournissent à partir d'un croisement avec les autres données produites par nos observations des éléments de compréhension quant à la place que chaque enseignant occupe au sein de la classe.

Résultats et discussion

Une division du travail éducatif spécifique : quelle place pour les deux enseignants ?

Le co-travail prescrit implique une division du travail éducatif qui ne prend pas toujours la même forme selon les binômes étudiés même si ce dispositif prévoit l'affectation d'un maître supplémentaire disposant, en théorie, du même statut que le maître titulaire de la classe. Ces différences, tant au niveau des écoles que des classes (mise en place différente du dispositif au niveau du choix d'intervention du maître supplémentaire, différences au niveau des situations pédagogiques, etc.), apparaissent parce que les enseignants n'ont pas le même âge, pas la même formation, pas les mêmes expériences professionnelles ni la même ancienneté dans l'école et dans le métier.

Pour pouvoir agir en classe, ces deux professionnels s'organisent : chacun tente de trouver sa place à partir des compétences propres et selon un partage qui est la plupart du temps préétabli mais qui s'ajuste aussi en situation. Les observations menées dans trois écoles montrent trois cas de figure identifiés à partir des cartes de positionnement spatial dans la classe dont les informations ont été recoupées avec les autres données. Cela permet d'illustrer différentes formes que peut prendre cette division du travail. La première figure concerne la position spatiale des deux enseignants (maître titulaire et maître supplémentaire) dans une classe à double niveau de CP-CE1 :

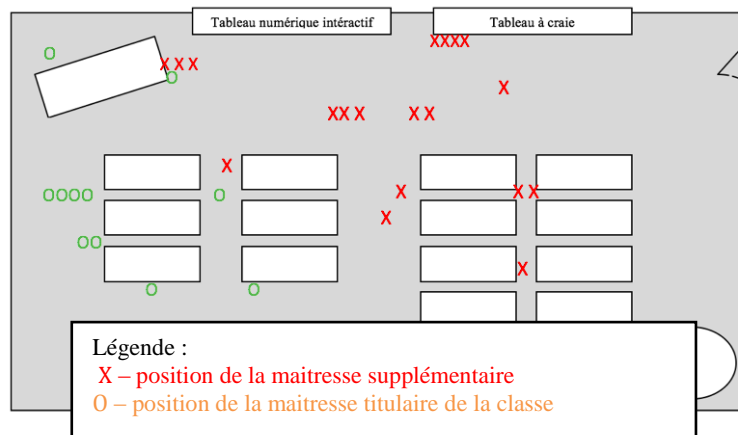


Figure 1: Carte de positionnement spatial - École 1

Dans cette situation, la séance a commencé par une présentation des consignes à l'ensemble des élèves par le maître supplémentaire à l'origine de la séance. Chaque niveau s'est ensuite mis au travail avec un maître respectif. Ainsi, la position spatiale de chacun des maîtres est à mettre en relation avec le double-niveau. Le maître supplémentaire est majoritairement placé au centre droit de la classe. Après avoir donné les consignes à l'ensemble des élèves, il est ensuite allé s'occuper d'un seul niveau. Le maître titulaire s'est quant à lui occupé de l'autre niveau, ce qui explique sa position majoritairement à gauche de la classe. La division du travail en classe repose ici sur une division préexistante de la classe. Les deux enseignants affirment que c'est notamment parce que la classe est en double-niveau qu'il est plus commode pour eux d'en gérer chacun un, même si l'intervention du maître supplémentaire ne s'effectue pas toute l'année selon la règle, "un maître par niveau".

Les deux autres cas de figures gagnent à être présentés simultanément pour visualiser deux manières différentes d'aborder la séance :

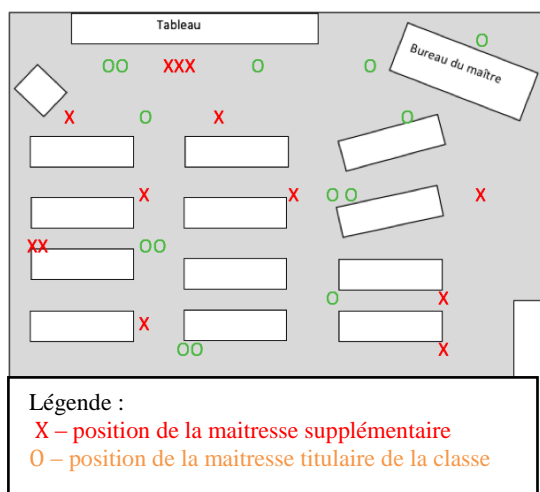


Figure 2: Carte de positionnement spatial - École 2

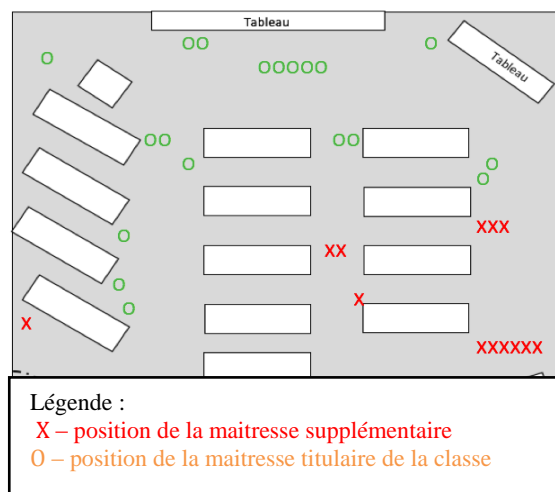


Figure 3 : Carte de positionnement spatial - École 3

Les figures 2 et 3 illustrent deux séances de co-travail enseignant dans des conditions relativement équivalentes (un seul niveau à gérer pour les deux enseignants sur une séance de production d'écrit de durée équivalente). La figure 2, montre une répartition des rôles et un travail relativement fluide au cours duquel les deux enseignants co-interviennent et se déplacent dans toute la classe. Dans la figure 3, la position de la maitresse supplémentaire se concentre principalement en fond de classe dans un périmètre assez restreint et dans lequel la maitresse titulaire de la classe n'intervient pas. Les deux enseignants ont ici la volonté de ne pas « *empiéter le terrain de l'autre* », de ne « *pas se marcher sur les pieds* ». La maitresse supplémentaire est en appui de la maitresse titulaire contrairement à la figure 2 où les deux co-interviennent. Ces différentes manières de travailler questionnent la division du travail et notamment les critères à partir desquels la répartition entre les enseignants fait accord pour pouvoir agir en classe. Les caractéristiques des enseignants et notamment l'ancienneté dans le métier, semblent être un facteur significatif pour appréhender les différentes manières de travailler des binômes observés et comprendre comment ils parviennent à collaborer au sein d'une même classe.

Co-travailler en classe : entre collaboration et ajustements

Co-travailler au sein d'une même classe pour les deux enseignants prend différentes formes et la place de chacun varie au sein des binômes. Pour autant, le co-travail s'organise et les différentes tâches que les enseignants doivent accomplir sont pour la plupart partagées. En effet, nos observations n'ont montré que très peu de cas de figure où l'enseignant titulaire

déléguait véritablement une partie de l'activité au maître supplémentaire. C'est à partir des compétences de chacun, de la volonté de procéder de telle ou telle manière que la collaboration prend forme. Certaines tâches, notamment au niveau de la division technique du travail, semblent d'ailleurs plus ou moins indifféremment partagées (gestion du matériel, corrections des cahiers, etc.) entre les deux enseignants. C'est bien un partage de tâches – remplies même en l'absence du maître supplémentaire – qui génère la collaboration de ces deux professionnels, même s'il s'avère que le maître supplémentaire s'adapte et s'ajuste davantage aux maîtres titulaires des classes que l'inverse.

La collaboration entre ces deux professionnels nécessite des ajustements qui interviennent pour la plupart du temps en situation. Les enseignants font preuve de compétences prudentielles (Champy, 2012) en classe, la prudence étant entendue comme « un mode de connaissance et d'action pertinent quand l'application directe de savoirs scientifiques ou de routines est mise en défaut par la complexité et la singularité de la situation ou du problème à traiter » (*Ibid.*, p.6). Ces « nouvelles » situations de travail à plusieurs enseignants les invitent à faire preuve de ces compétences et notamment pour procéder à des ajustements, par l'intermédiaire de gestes, de regards voire quelques échanges en situation, qui leur permettent d'agir en classe.

La division du travail éducatif ne s'opère pas uniquement au sein des classes. A l'intérieur même de l'école, les rôles de chacun doivent être discutés. Deux dimensions sont particulièrement importantes pour les enseignants interrogés. La première préoccupation évoquée par les différents maîtres supplémentaires était celle d'être considéré comme un maître à part entière, avec quelques spécificités que nous avons pu voir, mais dont le rôle n'était pas un « expert de la difficulté ». A plusieurs reprises, ils ont également insisté sur la nécessité de ne pas les confondre avec les enseignants des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) : « *La difficulté elle est là, aussi, c'est justement, ne pas prendre la place du RASED. Ça c'est sûr que ça peut être un risque* » (Maitresse supplémentaire). La seconde préoccupation des maîtres supplémentaires concerne l'identification et la répartition des tâches, au sein de la classe pour qu'ils ne soient pas mobilisés par les maîtres titulaires pour des activités qu'ils ne veulent pas faire. Ils luttent contre une division du travail qui leur attribuerait une partie du sale boulot :

« Une autre dérive que je vois, un autre point négatif auquel il faut vraiment veiller à mon avis, c'est que le maître supplémentaire soit pas là pour prendre en charge un truc que le maître titulaire il a pas bien envie de prendre en charge ou qu'il sait pas bien faire ou que bah voilà pf. Ça le décharge de ça, du coup il aura pas à le faire, ça

*c'est vraiment quelque chose, avec certains collègues, parfois il faut lutter »
(Maitresse supplémentaire)*

Cette maitresse supplémentaire a été plusieurs fois confrontée à des situations dans lesquelles le maître titulaire lui confiait les reines de la classe pour faire toute autre chose, ne correspondant pas forcément à une tâche professionnelle. Ces situations, même si elles ont été rencontrées plusieurs fois et par différents maîtres supplémentaires, s'expliquent souvent par un manque de clarté, une incompréhension quant au rôle du maître supplémentaire. Ces difficultés liées à la collaboration sont, selon les répondants, intervenues en début de collaboration entre les deux enseignants ce qui souligne l'importance de la temporalité dans la collaboration entre les deux enseignants et, notamment, des conditions dans lesquelles le co-travail se met en place.

Le « sale boulot » : un levier pour la division du travail ?

Si l'affectation d'un maître supplémentaire vise à mieux remédier aux difficultés scolaires des élèves, son activité s'adresse plus largement à l'ensemble des élèves, tout comme l'enseignant titulaire de la classe. Ils collaborent en classe et s'ajustent en situation mais qu'en est-il du « sale boulot » ? Comment cette dimension de la division morale du travail est-elle prise en charge par ces enseignants ?

Les observations menées nous permettent de constater que le « sale boulot », à savoir ici le maintien de l'ordre dans la classe, est pour la plupart des cas observés pris en charge par l'enseignant titulaire de la classe. Le maître supplémentaire ne s'exempte pas de cette responsabilité mais a plutôt tendance à aider le maître titulaire dans cette tâche. Nos données nous montrent que les rappels à l'ordre individuels sont davantage effectués par l'enseignant titulaire de classe. Le maître supplémentaire, quant à lui, procède le plus souvent à des rappels à l'ordre collectifs, demande « le silence » à l'ensemble de la classe plus qu'à un élève en particulier.

*« De répéter sans cesse les mêmes choses. De faire le gendarme pour avoir un rang, pour avoir un semblant de calme dans la classe, d'avoir à se justifier auprès de certains parents de... (...) J'en suis plus la responsable donc un peu oui, même si je gère quand même des problèmes de discipline »
(Maitresse supplémentaire)*

Ici, la maitresse supplémentaire exprime clairement son soulagement de ne plus avoir à gérer seule des problèmes d'ordre disciplinaire comme elle devait le faire en tant que titulaire. Le rejet du « sale boulot » apparaît comme un facteur qui l'a conduite à se positionner sur les postes de maitre supplémentaire. Le Floch (2008) affirme que le « rejet du sale boulot peut

dans certains cas, devenir un important levier, celui d'une nouvelle division du travail » (Le Floch, 2008, p. 39). De même statut que les maîtres titulaires, les maîtres supplémentaires ne se retrouvent cependant plus dans les mêmes contraintes de traitement du « sale boulot ». Certes, ils ne peuvent pas complètement s'en exonérer mais le poids qu'il leur en revient s'avère moindre.

Le « sale boulot » peut différer selon les points de vue et dépend pour beaucoup des conceptions que les acteurs ont des tâches en question. D'une manière générale, la discipline et le maintien de l'ordre dans la classe sont des éléments considérés par les enseignants comme tel. Cependant, cela ne signifie pas qu'ils ont tous les mêmes attentes vis-à-vis des élèves. Ainsi, alors même que les conceptions du comportement qu'un élève doit avoir en classe peuvent différer selon le point de vue des deux enseignants, ils s'accordent souvent de manière tacite pour que ces éventuelles divergences n'apparaissent pas aux yeux des élèves. Elles font parfois l'objet de discussions en amont lorsque les enseignants trouvent le temps nécessaire. L'analyse de nos entretiens avec les maîtres supplémentaires tend à montrer que ces derniers essaient de s'adapter davantage aux maîtres titulaires des classes, ce qui rend leur tâche plus complexe quand ils interviennent avec plusieurs enseignants. Il apparaît alors plusieurs variations possibles dans les conceptions du maintien de l'ordre (écart à la norme, attentes vis-à-vis des élèves turbulents, etc.) et de manières de collaborer.

Conclusion

L'enquête menée auprès de binômes en co-travail dans le cadre du dispositif Plus de maîtres que de classes révèle une pluralité dans les manières de se répartir le travail même si quelques tendances apparaissent. Quel que soit le contexte, cette répartition du travail s'organise pour faciliter leur collaboration et s'ajuste la majeure partie du temps en situation. Certains binômes parviennent à co-travailler de manière relativement fluide alors que d'autres se divisent l'espace et les élèves pour pouvoir travailler. Dans la plupart des cas observés, le maître supplémentaire fait preuve de compétences pour s'adapter aux différents maîtres titulaires des classes avec lesquels il doit travailler. N'étant plus en charge d'une classe, le « sale boulot » tel que défini précédemment semble davantage géré par le maître titulaire dont la responsabilité lui incombe toute l'année même si le maître supplémentaire vient l'aider. La division technique du travail n'est quant à elle pas véritablement constatable. On observe surtout un partage de la gestion instrumentale des tâches, qui peut varier d'une séance à l'autre. Du côté de la division sociale, l'ancienneté dans le métier et dans l'école semblent être des facteurs influençant les rapports au sein des différents binômes.

MAGOGEAT Quentin
Laboratoire Education, Cultures, Politiques,
Université Lumière Lyon II

BIBLIOGRAPHIE

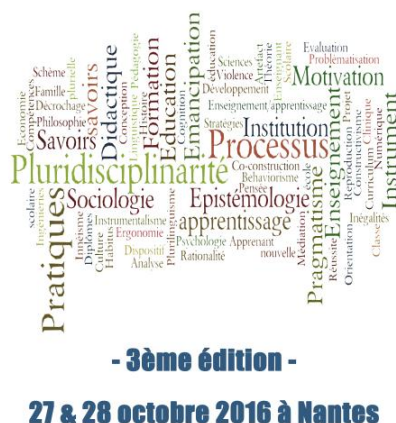
- Champy, F. (2011). « Grand résumé de *Nouvelle théorie sociologique des professions*, Paris, Presses universitaires de France, 2011 », *SociologieS* [En ligne] consulté le 13 juillet 2016.
URL : <http://sociologies.revues.org/3922>
- Le Floch, M.C. (2008). « Une relecture du sale boulot. Entre une division morale et une division sociale du travail éducatif ». *Pensée plurielle*, 18, 31-48
- Lhuillier, D. (2005). « Le sale boulot », *Travailler*, 14, 73-98
- Payet, J.C. (1997). « Le “ sale boulot ”, division morale du travail dans un collège de banlieue ». *Les annales de la recherche urbaine*, 75, 19-31
- Progin, L., Marcel, J-F., Perisset, D. & Tardif, M. (2015). *Transformation(s) de l'école : vision et division du travail*. Paris : L'Harmattan
- Remoussenard, P. (2005). « Les théories de l'activité entre travail et formation », (Note de synthèse), *Savoirs*, 42-50
- Tardif, M., Levasseur L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : PUF
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin
- Yvon, F., Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université Laval

ATELIER 15 : Processus de socialisation : à l'école et dans la famille

**COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

**Colloque Doctoral International
de l'éducation et de la formation**

Nantes – 27, 28 octobre 2016



ALBISETTI Zoe
1^{ère} année de thèse
CERF, Université de Fribourg
zoe.albisetti@unifr.ch



Profils socio-affectifs d'élèves. Rôle de la relation émotionnelle à autrui dans les comportements sociaux et les dynamiques de classe.

Résumé :

La recherche présentée dans cet article vise l'étude de profils d'élèves spécifiques à la relation affective à autrui. Les analyses distinguent trois groupes (*distancié*, *pondéré* et *émotif*) sur la base de l'importance accordée à l'émotion d'autrui. Les profils identifiés sont ensuite mis en lien avec les comportements adoptés par les élèves, notamment les buts sociaux, la violence et la sociométrie. Les résultats relèvent des différences significatives selon le profil socio-affectif pour les buts *Prosocialité* et *Retrait social* ainsi que pour le fait d'être *Acteur* de comportements de violence. Pourtant, il s'avère nécessaire d'investiguer plus finement les profils issus des modalités relationnelles affectives afin d'appréhender le rôle de l'émotion sociale dans les dynamiques de classe.

Mots clés : Relation, affectivité, violence scolaire, buts sociaux, sociométrie.

Introduction

Le climat de classe est un élément crucial pour la qualité des apprentissages scolaires et des relations sociales, tout en constituant un moyen pour la prévention de la violence à l'école (Poulin, Beaumont, Blaya, & Frenette, 2015). Les dynamiques cognitives et émotionnelles créées dans le cadre scolaire sont en effet associées tant au savoir qu'à autrui (Cuisinier & Pons, 2011). En particulier, il s'agit de distinguer deux facettes de l'affectivité à l'école : l'une porte sur la dynamique émotionnelle globale qui règne au sein de la classe, alors que l'autre concerne le fonctionnement individuel de l'individu dans la relation à autrui. La réalité affective sociale de l'ensemble de la classe résulterait ainsi des imbrications entre les spécificités émotionnelles de chaque élève, tout particulièrement dans la façon d'interagir avec les camarades. D'ici, l'importance d'accorder une certaine attention aux différentes modalités relationnelles affectives relevées par Favre (2007) et qui sont la contagion émotionnelle, l'empathie et la coupure par rapport aux émotions⁶⁵.

En premier lieu, cet article vise repérer des profils d'élèves selon la façon de tenir compte de l'émotions d'autrui dans la relation socio-affective. Nous ciblerons nos analyses sur des jeunes adolescents, notamment des sujets qui se trouvent dans une période de vie riche en changements identitaires et bouleversements émotionnels (Dolignon, 2005), ce qui relève l'intérêt de mieux définir leurs profils socio-émotionnels. En deuxième lieu, il s'agit de tester des liens éventuels entre les profils retenus, les buts sociaux, l'implication dans la violence, et certains aspects sociométriques. Ces derniers font appel à Moreno (1945), notamment à l'idée selon laquelle la relation sociale n'est pas causale mais dépend de la façon dont le sujet considère autrui. En demandant à chaque élève d'évaluer la sympathie⁶⁶ éprouvée vis-à-vis de ses camarades, une telle approche nous permet de disposer de certains indicateurs – comme le degré d'expansivité affective réelle (appréciation donnée aux camarades) ou le statut sociométrique réel (appréciation/rejet par les camarades) (Genoud, 2008) – décrivant la façon dont les individus sont socialement inscrits au sein de leur classe.

D'un côté, la mise en relation des profils socio-affectifs avec la violence et les buts sociaux est censée mieux décrire les comportements de l'élève. D'autre côté, il s'agit de tester si l'expansivité affective réelle et le statut sociométrique se trouvent en lien avec une certaine

⁶⁵ Sur la base de ces trois aspects socio-émotionnels, l'auteur a créé un test dit CEC dont les lettres correspondent aux initiales des trois modalités.

⁶⁶ Dans la littérature, la notion de *sympathie* fait référence à la sensibilité démontrée par une personne vis-à-vis de l'émotion d'autrui, tout en n'éprouvant pas un même ressenti (Decety, 2010).

tendance à être émotionnellement engagé dans les rapports à autrui. L'ensemble de ces analyses fournira des pistes de réflexions utiles pour des interventions pédagogiques davantage attentives aux implications de l'affectivité dans les dynamiques entre élèves, par conséquent, au niveau du climat de classe.

L'importance des aspects socio-émotionnels dans le groupe-classe

À l'heure actuelle, l'école accorde une place importante à la performance, tout en prônant les apprentissages disciplinaires et en n'attribuant qu'une importance secondaire aux compétences émotionnelles (Zanna, 2010). Pourtant, nous retenons l'importance de la notion d'*intelligence relationnelle*, laquelle met en avant les influences des modalités interactionnelles tant sur la vie sociale que sur celle scolaire et professionnelle (Goleman, 2009).

Dans une telle optique, Favre (2007) a étudié les aspects affectifs liés aux relations sociales, tout en distinguant trois modalités relationnelles affectives différentes : la contagion émotionnelle, l'empathie et la coupure par rapport aux émotions. La première se réfère à une tendance à ne pas pouvoir éviter d'être envahi par les émotions d'autrui, ce qui suggère une incapacité à se différencier d'autrui en termes de cause de l'émotion (Gynberg, 2013). Au contraire, l'empathie consiste à la capacité de saisir ce que pense ou ressent autrui, tout en le distinguant de son propre ressenti (Favre, 2007). En ce sens, l'empathie apparaît « comme un *partage* plus ou moins intense mais toujours *mesuré* de l'émotion de l'autre » (Favre, Joly, Reynaud, Laurent, & Salvador, 2005, p. 371)⁶⁷. Finalement, la coupure par rapport aux émotions se réfère à un éloignement émotionnel général défini comme une incapacité à reconnaître et identifier les émotions des autres (Favre, 2007).

Les relations socio-affectives des élèves expliquent les conduites adoptées au sein de la classe (Mougenot & Dugas, 2011). La façon dont un élève tient compte de l'émotion d'autrui semble ainsi se rattacher au type de buts sociaux poursuivis. De ces derniers, nous avons choisi de retenir les buts *Dominance* et *Leadership* (à entendre au sens large comme variable unique exprimant la volonté de contrôle et de décision vis-à-vis d'autrui), *Prosocialité* (conçue au sens d'altruisme) et *Retrait social* (caractérisant l'évitement d'autrui) (Kindelberg & Mallet, 2006).

⁶⁷ Des définitions plus fines concernant l'empathie ont également été avancées (notamment distinguant l'empathie cognitive de celle affective), mais elles ne font pas l'objet de ce travail.

En outre, la littérature parle d'un lien négatif entre la violence et l'empathie (Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2007) et un lien positif entre cette dernière et les comportements commis en faveur d'autrui (Carlo & Randall, 2002; Zanna, 2010). L'empathie apparaît donc comme un ingrédient favorisant une bonne ambiance de classe (Zorza, Marino, & Acostas Mesas, 2015). À l'inverse, la coupure par rapport aux émotions caractérise davantage les élèves impliqués dans la délinquance, ayant des problèmes d'attention et rencontrant des difficultés scolaires (Favre, 2007; Favre, Joly, Reynaud, & Salvador, 2009). Dans cette optique, maintes études ont remarqué les effets négatifs des comportements agressifs au niveau de l'insertion dans le groupe-classe (Graham-Bermann & Hartup, 2001; Gynberg, 2013; Jolliffe & Farrington, 2006; Lovett, 2007). En ce qui concerne la contagion, aucun effet significatif n'a visiblement été relevé à propos de son implication dans la violence scolaire ou dans le climat de classe au sens large.

D'un côté, les dynamiques affectives se trouvent en lien à la fois avec les objectifs sociaux et le rapport à la violence de chaque élève et, d'autre côté, l'ensemble de ces aspects a un impact sur la structure des relations sociales qui se construisent au sein du groupe et, par conséquent, sur le climat de classe. D'ici, l'intérêt de tenir compte également des aspects sociométriques en tant que possibles clés de lecture du profil socio-comportemental des élèves (Torrente, Cappella, & Watling Neal, 2014).

Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons tout d'abord comprendre si les profils relationnels affectifs propres à chaque individu s'avèrent explicatifs des comportements adoptés vis-à-vis d'autrui en termes d'objectifs sociaux. Nous analyserons ensuite les rapports entre les profils émotionnels retenus et l'implication dans des comportements violents. Enfin, nous essayerons de définir les profils affectifs en fonction des dynamiques sociales de classe, donc, selon leur lien avec les indices sociométriques d'expansivité affective et de statut sociométrique. D'une manière générale, nous nous attendons à ce que les profils davantage impliqués émotionnellement dans la relation à autrui soient significativement plus orientés vers des buts de *Prosocialité* et, par conséquent, moins concernés par les comportements de violence et plus appréciés par les pairs. Notre intérêt est donc de vérifier nos attentes et de mieux comprendre les différences selon les profils affectifs.

Méthodologie

Notre recherche a impliqué huit classes issues de deux écoles secondaires I⁶⁸ de la Suisse italienne. Au total, les données portent sur 167 élèves (83 garçons et 84 filles). Douze d'entre eux (six garçons et six filles) étaient absents lors de la passation mais, pour eux, nous disposons des évaluations faites par leurs pairs dans la partie sociométrique du questionnaire. Nos participants ont entre 13 et 15 ans (moyenne = 13.4 ans ; SD = 0.5).

La passation des questionnaires s'est faite en version papier-crayon au cours des mois de mars et avril 2016. Les élèves ont répondu – en plus des données relatives au prénom, au genre, à l'âge et à la classe – à un questionnaire en quatre parties dont les items (que nous avons traduits en italien) sont tirés de versions de questionnaires déjà validés.

Dans la première partie du questionnaire (sociométrie), chaque participant a évalué la sympathie qu'il porte à chacun de ses camarades (y compris lui/elle-même) sur une échelle de Likert à cinq positions. Ici, aucune définition de la sympathie n'a été présentée ; chaque élève a donc interprété le concept selon ses propres conceptions. Nous avons ensuite calculé le statut sociométrique (moyenne des cotes de sympathies reçues) et l'expansivité affective (moyennes des cotes données aux autres). La deuxième partie portant sur les buts sociaux a permis de proposer 18 items sur une échelle de Likert à cinq positions et sélectionnés à partir de l'outil fourni par Kindelberger et Mallet (2006). Par ce biais, nous avons testé les buts *Dominance et leadership* ($\alpha = .75$), *Prosocialité* ($\alpha = .65$) et *Retrait social* ($\alpha = .83$)⁶⁹. Troisièmement, nous avons repris six items proposés par Favre (2007) pour tester les trois rapports émotionnels à autrui : la *Contagion* ($\alpha = .48$), l'*Empathie* ($\alpha = .59$) et la *Coupure* ($\alpha = .42$). En particulier, nous avons opté pour une version Likert de ces items pour tester la prévalence de chacune des trois modalités relationnelles affectives dans des situations données. Enfin, la dernière partie du questionnaire a permis d'évaluer, sur une échelle de Likert à six positions, la tendance à être impliqué dans des comportements de violence. Pour ce faire, nous avons sélectionné cinq items pour évaluer les auteurs d'agressions (Orpinas & Frankowski, 2001) et cinq autres items pour les victimes de violence (Orpinas, 1993). Dans les deux cas, l'homogénéité interne est très bonne ($\alpha = .83$ tant pour les acteurs que pour les victimes).

⁶⁸ En Suisse, le niveau secondaire I concerne les trois derniers degrés de la scolarité obligatoire. Les élèves sont âgés entre 11 et 14 ans environ. En France, un tel degré est comparable au collège.

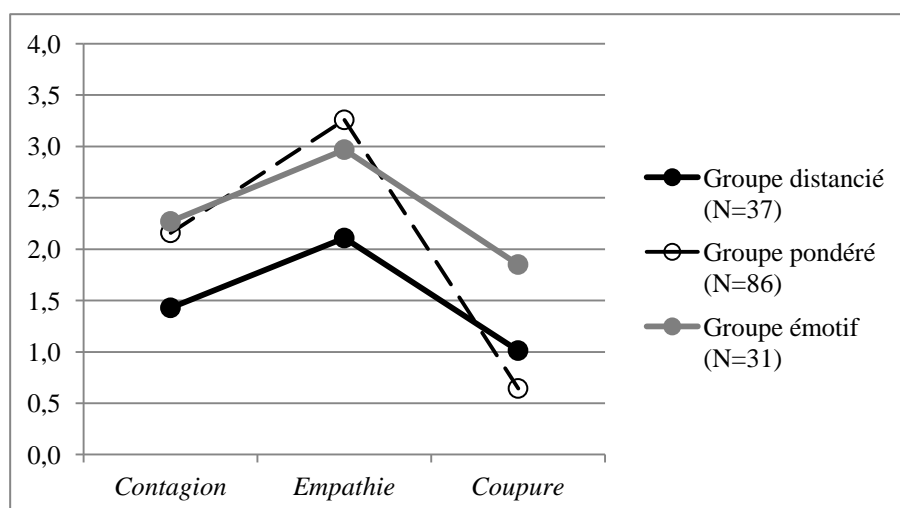
⁶⁹ Les α font appel à l'Alpha de Cronbach qui permet d'indiquer la consistance interne des différents items censés composer une même variable.

Présentation des résultats

Répartition en trois profils émotionnels

Tout d'abord, nous avons défini les groupes (*clusters*) d'élèves en fonction de leur profil socio-émotionnel issu de la partie portant sur les modalités relationnelles affectives. Pour ce faire, nous avons commencé par une analyse de classification hiérarchique basée sur la méthode de Ward et le calcul des distances euclidiennes au carré. Grâce au graphique résultant de cette analyse – se présentant sous forme de dendrogramme – nous avons délimité à trois le numéro de groupes à retenir pour la suite de nos calculs. Nous avons ensuite utilisé la méthode de classification non hiérarchique pour regrouper les participants en trois *clusters* selon leur profil socio-émotionnel : le groupe *distancié*, le groupe *pondéré* ainsi que le groupe *émotif* (**Figure 1**).

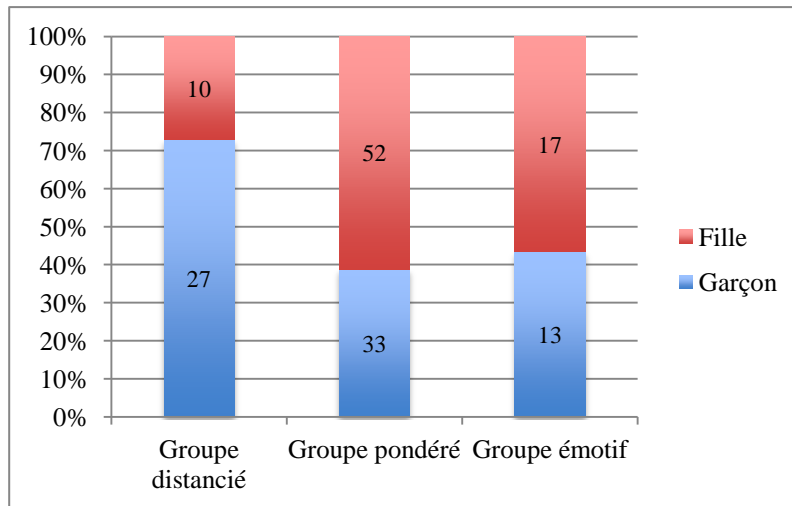
Figure 1 : Les trois profils affectifs issus des analyses



Le groupe *distancié* se distingue par des plus faibles scores tant pour la *Contagion* que pour l'*Empathie*. Pour ce profil d'élèves, la *Coupure* est modérément faible. Le groupe *pondéré* présente des plus hauts scores pour l'*Empathie*, alors que la *Coupure* est remarquablement très faible. La *Contagion* de ce groupe est modérément élevée. Le groupe *émotif* se distingue par une *Coupure* élevée par rapport aux autres groupes, alors que les scores au niveau de la *Contagion* et de l'*Empathie* suivent une tendance similaire à ceux du deuxième groupe. Malgré les différences inter-groupes, l'*Empathie* est toujours la modalité relationnelle affective qui se manifeste le plus, alors que la *Coupure* est celle qui est le moins présente. Ce qui distingue les trois profils émotionnels d'élèves est donc la valeur accordée à chacune des dispositions relationnelles affectives.

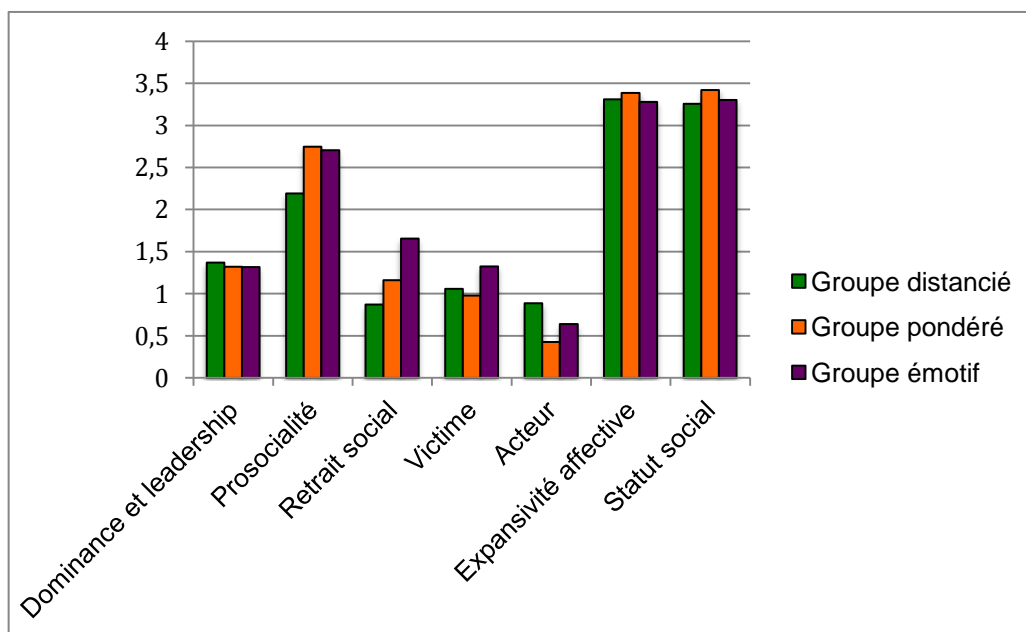
Les trois profils socio-émotionnels identifiés diffèrent significativement selon le sexe ($\chi^2_{(4)} = 13.89 ; p < 1\%$). Les garçons sont davantage représentés dans le groupe *distancié*, alors que les filles prévalent dans le groupe *pondéré*. Le groupe *émotif* ne diffère que d'un petit nombre d'effectifs en faveur des filles dans la répartition selon le sexe (**Figure 2**).

Figure 2 : Répartition des sujets en clusters selon le genre



Nous avons ensuite analysé les profils socio-émotionnels relevés en rapport aux autres variables considérées dans notre étude. Les résultats obtenus sont illustrés dans le graphique qui suit (**Figure 3**) :

Figure 3 : Buts sociaux, implication dans la violence et sociométrie selon les trois profils socio-émotionnels identifiés



Le but *Dominance et leadership* reste quasiment similaire quel que soit le profil affectif considéré. L'interaction entre profils socio-émotionnel et genre ne relève non plus des effets significatifs pour le but social en question ($F_{(3,146)} = 0.89 ; ns$). Pourtant, le but *Dominance et leadership* est significativement plus présent chez les garçons que chez les filles ($t_{(151)} = 4.57 ; p < 1\%$). Le but *Dominance et leadership* serait alors à étudier plus finement sous d'autres angles, notamment en identifiant en quoi il se manifeste d'après des diverses postures vis-à-vis de l'émotion d'autrui.

Le but *Prosocialité* est significativement plus élevé pour les *clusters* davantage prédisposés tant à l'*Empathie* qu'à la *Contagion* (groupes *pondéré* et *émotif*). La distanciation émotionnelle d'autrui (groupe *distancié*) ne favorise donc pas la poursuite de comportements altruistes. Globalement, le genre ne se révèle pas un facteur décisif pour la poursuite du but *Prosocialité* ($t_{(151)} = -1.09 ; ns$).

Le groupe *distancié* vise moins non seulement le but *Prosocialité*, mais aussi *Retrait social*. D'ici, l'idée selon laquelle la volonté d'échapper à la solitude n'implique pas automatiquement des intentions prosociales vis-à-vis d'autrui. En ce qui concerne le but *Retrait social*, c'est le groupe *émotif* qui se distingue significativement des deux autres profils socio-émotionnels. Il semble donc que la tendance à être affectivement impliqué dans la relation à autrui porte à viser la solitude. Ainsi, la proximité émotionnelle n'implique pas automatiquement des objectifs de proximité sociale. Nous retenons alors que le but *Retrait social* constitue soit une conséquence soit une stratégie possible mise en place par le groupe *émotif* pour faire face à une grande implication dans les relations socio-émotionnelles. Globalement, ce sont les filles qui recherchent significativement plus la solitude ($t_{(151)} = -3.68 ; p < 1\%$). Pour ce but social, l'effet d'interaction entre genre et profil socio-émotionnel n'est pas significatif ($F_{(3, 146)} = 0.26 ; ns$).

L'être *Victime* de comportements de violence ne diffère pas significativement selon les profils socio-émotionnels retenus. Nous constatons pourtant une faible tendance de la part du groupe *émotif* à être concerné par une telle variable. Ce constat pourrait expliquer la prévalence significative de ce profil d'élèves dans le but *Retrait social*. Globalement, les différences de genre pour la variable *Victime* ne sont pas significatives ($t_{(151)} = 0.39 ; ns$).

Diversement, l'être *Acteur* de comportements de violence concerne davantage le groupe *distancié*. D'ici, nous affirmons que le fait de ne pas être impliqué dans les émotions d'autrui favorise l'action violente. Pourtant, la différence n'est significative qu'entre les groupes

distancié et pondéré. L'intérêt est donc celui d'analyser en quoi le fait d'avoir un profil *émotif* porte à être *Acteur* de comportements violents. Globalement, ce sont les garçons qui représentent significativement plus une telle variable de violence ($t_{(151)} = 3.14$; $p < 1\%$). L'effet entre genre et le profil socio-émotionnel n'est pas significatif pour le fait d'être *Acteur* ($F_{(3, 146)} = 2.19$; *ns*).

À notre surprise, nous n'avons pas relevé de différences significatives entre les groupes en ce qui concerne les variables *Expansivité affective* et *Statut sociométrique*. La sympathie exprimée envers les camarades et celle reçue par ces mêmes pairs n'est pas à relier au profil socio-affectif des élèves. Les groupes socio-émotionnels devraient alors être analysés par le biais d'autres indicateurs susceptibles d'étudier les relations au sein d'une même classe. Globalement, le genre n'influence pas les indicateurs sociométriques considérés (*Expansivité affective* : $t_{(151)} = 0.51$; $p > 1\%$; *Statut sociométrique* : $t_{(162)} = 0.52$; $p > 1\%$).

Graphiquement, les trois profils socio-émotionnels retenus sont davantage représentés par la variable *Victime* que par *Acteur*. La relation entre les deux façons d'être impliqué dans la violence (*Victime* et *Acteur*) semble donc se relier au profil affectif adopté dans la relation sociale. Nous retenons alors l'intérêt d'investiguer plus en détails un tel aspect dans des recherches futures.

Conclusion

Notre étude a permis de distinguer trois profils socio-émotionnels en fonction de l'importance accordée à chacune des trois modalités relationnelle affectives (*Contagion*, *Empathie*, *Coupure*). Les résultats relèvent que le but *Prosocialité* est significativement moins caractéristique des élèves le moins impliqués dans la relation à autrui (groupe *distancié*). Puis, c'est le groupe *émotif* qui tend significativement plus vers le but *Retrait social*. À la lumière de ces constats, il s'avère que le fait de viser à des comportements altruistes ou de solitude est en lien avec le profil socio-émotionnel du sujet. Le but *Dominance et leadership* n'a pas d'impacts à ce propos.

En ce qui concerne l'implication dans des comportements de violence, seulement la variable *Acteur présente* une différence significative entre deux profils, notamment entre les groupes *distancié et pondéré*. En particulier, c'est ce dernier profil qui résulte le moins prédisposé à commettre de la violence.

Enfin, les *clusters* retenus ne se distinguent pas significativement entre eux au niveau des indicateurs sociométriques testés (*Expansivité affective* et *Statut sociométrique*). Nous

revendiquons ainsi la nécessité d'investiguer les profils socio-affectifs sous d'autres angles afin de mieux saisir l'affectivité dans la relation à autrui en tant qu'élément déterminant à la fois la sympathie exprimée envers les camarades et celle reçue de la part ces mêmes pairs. L'ensemble des résultats ouvre alors des pistes de réflexion vers des analyses plus approfondies des profils socio-émotionnels. L'intérêt est donc celui de comprendre en quoi ces derniers influencent les dynamiques de groupe et, plus en général, le climat de classe.

Toutefois, il s'agit de relever que les valeurs de consistance interne relevées pour chacune des trois modalités déterminant les *clusters* ne sont pas élevées ; d'où la nécessité de mieux cibler les items portant sur les modalités relationnelles affectives pour s'assurer que les élèves puissent bien distinguer les situations proposées et les modalités de réponse affective à choix.

Pour conclure, nous pensons que les programmes éducatifs devraient davantage se concentrer sur la prise de conscience de la part des élèves par rapport à leur perception – voire compréhension – des émotions d'autrui dans des situations données. L'intérêt serait alors celui d'amener les élèves à découvrir leur profil émotionnel afin de favoriser des relations affectives interpersonnelles plus conscientes.

ALBISETTI Zoe
CERF⁷⁰, Université de Fribourg

BIBLIOGRAPHIE

Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The Development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44.

Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). Emotions et cognition en classe. 13 pages.

Dolignon, C. (2005). Le vécu de jeunes décrocheurs dans le premier degré de l'enseignement secondaire dans la région du Valenciennois (France) et dans le comté de Kent (Royaume-Uni). In D. Zay (Ed.), *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes* (pp. 103-151). Paris: Presses Universitaires de France.

Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris: Dunod.

Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., Laurent, L., & Salvador, L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, 57(4), 363-382.

⁷⁰ Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement secondaire

- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L.-L. (2009). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions: validation d'un test pour repérer et aider des élèves à risque. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59, 211-227.
- Genoud, P. A. (2008). Pour une meilleure compréhension de l'estime de soi: liens entre la perception de soi et les indicateurs sociométriques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 35-47.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does Empathy Predict Adolescents' Bullying and Defending Behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467-476.
- Goleman, D. (2009). *Cultiver l'intelligence relationnelle: comprendre et maîtriser notre relation aux autres pour vivre mieux*. Paris: Editions Robert Laffont.
- Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer Experience: Common and Unique Features of Number of Friendships, Social Network Centrality, and Sociometric Status. *Review of social development*, 10(1), 23-40.
- Gynberg, D. (2013). L'empathie. In O. Luminet (Ed.), *Psychologie des émotions: nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé* (pp. 89-127). Bruxelles: De Boeck.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive behavior*, 32, 540-550.
- Kindelberger, C., & Mallet, P. (2006). Buts sociaux et relations entre pairs au début de l'adolescence : Les buts de l'individu sont-ils liés à la perception que ses pairs ont de lui ? , *69(1)*, 71-81.
- Lovett, B. S., R. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents : A critical review. *Clinical Psychological Review*, 27, 1-13.
- Moreno, J. L. (1945). *Sociometric measurement of social configurations: Based on deviation from chance*. New York, NY.
- Mougenot, L., & Dugas, E. (2011). Le questionnaire sociométrique au service de la compréhension des conduites des élèves. In C. Gaux & I. Vinatier (Eds.), *Actes du colloque OUFOPREP* (Vol. V, pp. 503-510). Nantes: OUFOPREP.
- Orpinas, P. (1993). [Skills training and social influences for violence prevention in middle schools: A curriculum evaluation]. 94-01778.

Orpinas, P., & Frankowski, R. (2001). The Aggression Scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21, 50-67.

Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23.

Torrente, C. E., Cappella, E., & Watling Neal, J. (2014). Children's Positive School Behaviors and Social Preference in Urban Elementary Classrooms. *Journal of Community Psychology*, 42(2), 143-161.

Zanna, O. (2010). *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*. Paris: Dunod.

Zorza, J. P., Marino, J., & Acostas Mesas, A. (2015). The influence of effortful control and empathy on perception of school climate. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 457-472.

Introduction

Dans le cadre de la massification scolaire, un nombre croissant de jeunes, filles et garçons, de milieux populaires ont profité de l'allongement de la scolarité. Cependant, cette scolarité n'a pas toujours pu satisfaire leurs espérances. Ainsi cette recherche concerne les pratiques maternelles des mères de familles populaires de milieu rural qui ont bénéficié de la massification scolaire sans avoir eu d'ascension sociale. Il s'agit donc de chercher à comprendre comment leur parcours scolaire, en lien avec leur milieu familial, peut influencer aujourd'hui, leurs logiques socialisatrices, auprès de leur(s) enfant(s). Ce travail s'appuie sur les travaux sociologiques des milieux populaires, pour s'intéresser à la scolarité, au-delà du parcours scolaire et professionnel. Cette recherche vise donc à travailler sur les milieux populaires sous un angle nouveau, en cherchant à analyser quels sont les effets de la massification scolaire sur les pratiques éducatives des mères de familles populaires, habitant en milieu rural. La problématique peut donc se formuler de la manière suivante : dans quelles mesures l'allongement de la scolarité des mères de familles rurales populaires, participe t-il d'une dynamique de transformation des logiques familiales et éducatives ?

Ainsi peut-on faire l'hypothèse que les mères de familles rurales populaires, du fait de leur scolarité sont plus en capacité pour leur(s) enfant(s) de :

- . diffuser des logiques socialisatrices dominantes et d'atténuer la distance socio-culturelle avec l'école
- . d'avoir une visée pédagogique dans le cadre des différentes activités du quotidien et des loisirs.
- . de favoriser la collaboration et l'investissement du père auprès des enfants

Mères familles populaires en milieu rural : qui sont-elles ?

Tout d'abord, il est nécessaire de situer socialement les familles populaires. Le déclin de la « classe ouvrière » a fait émerger « la question de sa recomposition au sein de l'ensemble plus vaste des classes populaires englobant les salariés employés dans le secteur des services (Siblot, Cartier, Coutant, Masclat, Rénahey, 2015 , p.29). Aussi, il n'est pas si simple de situer les personnes dans une classe sociale surtout lorsqu'elle se trouve à la frontière d'une autre. Appartiennent-elles à la classe populaire ? à la classe moyenne ? Actuellement, les contours de la classe populaire ne sont donc pas aussi tranchés que par le passé sans compter qu'au cours de ces dernières décennies, les valeurs collectives de solidarité ont perdu de leur force avec le déclin du monde ouvrier, l'affaiblissement du syndicalisme mais aussi des

mouvements comme la JOC (jeunesse ouvrière chrétienne). Cet individualisme a aussi été renforcé par la massification scolaire qui a amené à considérer les études comme une possibilité d'ascension sociale. C'est toujours cette idée de méritocratie, en lien avec le don qui continue d'être très prégnante encore aujourd'hui.

On peut aussi se demander si ce rapport individuel a un effet sur le capital d'autochtonie. Le capital d'autochtonie (Retière 2003) est un capital social populaire très fort, une sorte d'entre soi où la popularité est la condition pour s'ancrer localement et faire partie de la communauté de référence. Cette sociabilité de l'ancrage est celle des « gars du coin » (Réhany, 2005). Les mères populaires ayant bénéficié de la massification scolaire se situent-elles plutôt du côté des « mères du coin » ou ressemblent-elles davantage aux personnes de classes moyennes qui s'appuient sur leur diplôme et/ou leur statut professionnel et qui n'ont pas besoin de bénéficier d'une sociabilité indigène ? Par exemple comment participent-elles à la vie publique locale ? (conseil municipal, association, école, etc). A travers leur participation, cherchent-elles à se faire apprécier, à être reconnues ? Par exemple, peut-on penser que l'engagement des mères de familles populaires vis-à-vis de l'institution scolaire pourrait être plus difficile au niveau du secondaire que du primaire du fait d'un territoire plus grand et d'un bassin de population plus important ? (moins d'interconnaissances, plus d'anonymat)

Ainsi l'interconnaissance était très importante autrefois en campagne et s'opposait à l'anonymat de la ville. « Ruraux et urbains étaient différenciés par l'espace vécu, les modes de vie (...) mais depuis un demi-siècle, les campagnes françaises ont connu d'importantes mutations, inégales dans l'espace et dans le temps (...). Entre les captifs qui se reconnaissent que dans le hameau, les actifs qui travaillent dans la commune ou dans le bassin d'emploi et ceux qui vont de leur maison à la ville sans passer par le village, les modes d'habiter sont très différents » (Jean, Périgord, 2009).

L'opposition ville campagne a perdu de sa pertinence. Pour autant, la dimension de la ruralité continue à influencer les modes de vie et d'agir sur les familles populaires de milieu rural. Par exemple, des travaux sociologiques ont montré que les élèves de milieu rural n'ont pas la même scolarité que leurs camarades citadins. Ainsi, l'étude réalisée par Yves Alpe (revue française de pédagogie n° 156 juillet, août, septembre 2006, pages 75 à 88) pointe des résultats scolaires satisfaisants chez les élèves de milieux ruraux. En revanche les pratiques culturelles sont plus importantes pour ceux qui habitent en milieu urbain et cette différence tend à augmenter avec l'âge. Par ailleurs, à niveau scolaire et catégorie sociale équivalents, les collégiens ruraux ont des projets scolaires et professionnels plus modestes que les urbains avec une ambition modérée au regard des possibles par rapport aux résultats. Ceci s'explique

en partie par plusieurs facteurs : manque de mobilité et éloignement des lieux de formations, offres de proximité de filières courtes souvent en lien avec un tissu économique local et des perspectives d'insertion, étant donné que la majorité des petites et moyennes entreprises dans l'industrie sont implantées en milieu rural. Ainsi, d'une manière générale, la ruralité favorise une orientation professionnelle avec des choix de baccalauréats plutôt technologiques ou professionnels. Au niveau des études supérieures, les choix sont également plus modestes. Au final, le niveau de formation des jeunes ruraux est globalement plus bas. A ce sujet la comparaison sur les deux générations pourrait être intéressante. Que souhaitent, les mères de familles populaires qui ont bénéficié de la massification scolaire, pour leur enfant et plus particulièrement pour leur fille ? Continuent-elles à croire à l'ascension sociale par l'école ? Y a-t-il encore cette volonté de revanche comme l'avait décrit Terrail au moment où les filles de milieux populaires commençaient à faire des études ?

Dans une enquête de 2014, sur les rapports à l'institution scolaire de familles populaires, menée du fait d'une fermeture d'école dans une commune rurale de Bourgogne, L. Barrault montre que les parents ne sont pas plus démissionnaires que ceux de milieux urbains et espèrent la réussite scolaire de leurs enfants. En revanche, ces parents populaires ruraux ne sont pas à égalité dans leur rapport à l'institution scolaire. Les revenus réguliers, les diplômes des parents, la stabilité professionnelle et l'équilibre familial conditionnent le rapport à l'école. Par exemple L. Barrault parle de surinvestissement éducatif pour les strates stabilisées des milieux populaires (enjeux scolaires particulièrement importants pouvant générer beaucoup d'attentes et de tension). Pour les parents qui sont dans une situation moins stable mais sans être dans la précarité (pas ou peu diplômés, travail à temps partiel ou des phases d'inactivités), ils sont dans un rapport à l'école, à la fois investi, de délégation et sceptique c'est à dire qu'ils suivent régulièrement la scolarité de leurs enfants, font confiance aux enseignants mais sans avoir une grande illusion par rapport à la poursuite d'études. Il n'ont pas nécessairement de mauvais souvenirs (relations amicales) mais celle-ci est pensée comme devant avant tout, permettre à leur enfant, de se débrouiller dans la vie et d'avoir un travail, source de revenus. Enfin, la dernière catégorie est celle des familles les plus démunies (sur le plan économique, culturel) et peu intégrées, rejetées, considérées comme des « cas sociaux ». Comme les autres parents, ils souhaitent que leur enfant travaille mais ne sont pas en mesure d'investir la scolarité. Il s'agit d'une délégation qui souvent est perçue pour les autres familles comme une démission. Le rapport de ces familles à la scolarité semble assez similaire de celles décrites par D. Thin (1998). Si l'ensemble de ces caractéristiques aident à mieux

connaître les familles populaires, il convient néanmoins de ne pas les y enfermer totalement. Il ne faut pas se limiter à une vision homogène.

Tenir compte des variations individuelles

« Les tableaux de familles » (Lahire, 2012) montrent que les familles populaires ne sont pas semblables et doivent donc être appréhendées de manière complexe en tenant compte des matrices familiales sans oublier non plus, que les milieux populaires sont traversés par des logiques importées des modes de socialisation des classes moyennes et favorisées, se diffusant sous de multiples formes via la culture de masse : la télévision, internet, etc. Il s'en suit une sorte de « bricolage » amenant ceux qui appartiennent aux milieux populaires à composer avec les savoirs légitimes. C'est sans doute ce qui se passe auprès des mères de famille qui ont bénéficié de la massification scolaire. Développent-elles des pratiques hétérodoxes au niveau pédagogique, éducatif ?

L'hétérogénéité des pratiques est liée aux expériences et socialisations antérieures. De ce fait, il faut essayer de comprendre les logiques socialisatrices en se demandant ce qui continue à faire sens en lien avec une première socialisation et/ou ce qui est tenu à distance.

Il faut donc comprendre chaque mère de famille de manière plurielle (Lahire 1998) en tenant compte de ses différents espaces de socialisation pour mieux saisir ses dispositions dans leur hétérogénéité ; dispositions pouvant être plus ou moins cohérentes voire contradictoires parfois. Par exemple, une mère peut par son comportement et ses attentes favoriser, chez son enfant des dispositions ascétiques, hyper correctrices mais aussi hédonistes selon les domaines et/ou les moments.

Présentation de la méthodologie

J'ai commencé un travail de terrain de type ethnographique. Ainsi, depuis plus de deux ans maintenant, j'assure un suivi longitudinal auprès de plusieurs mères de familles habitant sur le territoire de Clisson et des communes environnantes. L'objectif est de prendre en compte leur singularité à travers leurs parcours de vie personnel, scolaire, professionnel. Le fait de continuer à avoir des entretiens me permet d'étudier leurs pratiques maternelles en lien avec l'évolution scolaire de leur enfant (changement de niveau, passage du collège au lycée, choix des orientations, etc) et aussi par rapport à son avancée en âge dans l'enfance ou l'adolescence.

A ce jour, plusieurs entretiens ont été menés au niveau de chacune des mères ce qui m'a permis de les interroger à des reprises différentes.

Le thème du travail a été abordé plusieurs fois. Au départ, je me suis intéressée à leur travail essentiellement au regard de l'organisation de la famille (planning, emploi du temps, conséquence pour les enfants au niveau de la garde, de l'accompagnement des devoirs à la maison, etc) du fait de leurs horaires atypiques. Puis après, je les ai de nouveau interrogées mais cette-ci fois pour chercher à savoir comment elles parlaient de leur travail à la maison ? Pour la plupart d'entre elles, c'était à l'occasion d'anecdotes, d'incidents. En dehors de ces situations, je retiens, à travers ce que j'ai entendu pour l'instant, que leur travail ne fait pas l'objet de discours ; le métier n'est pas thématiqué comme un objet de découverte personnelle ou professionnelle. En revanche, il représente des valeurs morales. Une mère dira : « on a rien sans rien ». Une autre indiquera : « j'ai un BTS et je vends du pâté ». Ainsi, elle donne à comprendre son rapport au métier « c'est un métier alimentaire, il faut bien, on a pas le choix » Pour autant, dans le cadre d'une activité professionnelle, des choix peuvent être envisagés en terme de carrière, de stratégie, de possibilité d'évolution. Quelles sont les priorités des mères : être indépendante financièrement ? Avoir la possibilité de s'élever socialement ? S'épanouir dans son travail et prendre des responsabilités ? Avoir un bon salaire ? Concilier au mieux vie familiale et professionnelle ? etc. A noter que cette mère a refait récemment une formation. Elle est maintenant titulaire d'un second BTS. Elle recherche un emploi de secrétaire comptable dans une PME ; en attendant de pouvoir occuper ce poste, elle fait des ménages.

La dimension du genre revient aussi souvent dans le cadre des entretiens, soit de manière directe via des sujets très diverses et variés comme par exemple la répartition des tâches ménagères entre la mère et le père mais aussi également de manière indirecte par rapport à divers sujets : résultats scolaires, comportements, choix des activités extra-scolaires, loisirs, etc. Cette question mérite une attention et sans doute une attention particulière pour celles qui ont bénéficié de la massification scolaire et ont connu la mixité, rendue obligatoire avec la loi Haby en 1975.

Ainsi à travers ces différents entretiens, je cherche surtout à comprendre :

* le rapport d'interpénétration qui peut exister entre les différents espaces de socialisation de la mère. Par exemple, quelles influences y a-t-il entre son activité professionnelle et ses pratiques maternelles ?

* -La porosité au niveau des couples, en lien avec les diplômes, les métiers Par exemple, parmi les enquêtées, une mère est mariée avec un viticulteur. Il est à son compte et Mme l'aide régulièrement (vente de vins à la cave notamment). Cette situation est donc très différente d'une autre mère dont le mari est fonctionnaire, agent technique (réparation des routes).

* les interférences entre massification scolaire et habitus de milieux populaires et réciproquement : les effets d'habitus de milieux populaires sur le rapport à l'école

* la porosité entre les différents espaces territoriaux ruraux mais aussi entre la campagne et la ville : lieux de vie, de travail, de loisirs, déplacements entre les différentes communes, entre la ville et la campagne.

De manière complémentaire à ce travail ethnographique qui est une méthode individuelle, j'envisage aussi une méthode collective via la réalisation d'un questionnaire dont la finalité ne sera pas de chercher à dénombrer et à produire des statistiques précises, représentatives mais plutôt à obtenir des chiffres explicatifs. Autrement dit, il s'agira de prendre en compte les phénomènes objectifs, quantifiables pour mieux comprendre les phénomènes subjectifs comme les dispositions, les motivations, les freins, etc.

Ce questionnaire, qui se fait à partir des entretiens menés jusqu'alors, vise à recueillir des éléments sur l'accompagnement scolaire maternel, de pouvoir le comparer avec celui qu'elles ont elle-mêmes reçu de la part de leur mère (évolution entre deux générations). Il s'agit aussi de chercher à connaître quelle est leur participation au sein de l'établissement mais aussi, comment elles envisagent la scolarité de leurs enfants, l'orientation, la finalité des études, etc. Une partie du questionnaire concerne aussi le choix et la gestion des activités extra-scolaires (sports, loisirs activités du quotidien, etc) en lien avec les stéréotypes de sexe et aussi selon les modes éducatifs. La ruralité est également questionnée afin de comprendre le rapport au lieu de vie en lien avec l'identité locale, l'espace rural, les relations avec les autres habitants car « dans chaque village coexistent plusieurs façons ou conceptions, parfois diamétralement opposées « d'être rural » (Jean, Périgord – 2009). Ainsi du fait notamment d'un éclatement inégal des espaces de vies, des mobilités variables, il est nécessaire de considérer le rapport des mères de familles populaires à la ruralité de manière hétérogène. Il sera nécessaire par exemple de savoir si elles sont originaires du « coin », si elles appartiennent plutôt à la catégorie des habitants néo-ruraux, si elles travaillent en ville ou à la campagne, si le lieu de vie en milieu rural est choisi ou contraint, etc.

Concernant la diffusion de ce questionnaire, j'envisage, suite à différents entretiens avec les chefs d'établissement des collèges du territoire rural concerné, de l'adresser à des mères

ayant un enfant au collège en 6^{ème} ou en 3^{ème}. Le niveau 6^{ème} est intéressant du fait du passage entre le primaire et le collège. Les travaux sociologiques (Kakpo 2012), sur les devoirs à la maison montrent que les mères sont moins à l'aise à aider scolairement leur enfant quand celui-ci passe au collège. Est-ce que cela se confirme pour celles qui ont bénéficié de la massification scolaire ? Quant au niveau 3^{ème}, il correspond à la fin du collège (brevet des collèges, année d'orientation).

Ainsi ce travail de recherche qui adopte de manière complémentaire, à la fois une méthodologie qualitative et quantitative, présente l'intérêt de vouloir comprendre comment les mères, adoptent des logiques socialisatrices hybrides et complexes liées à leur identité sexuelle, à leur appartenance sociale et légale, mais aussi du fait de l'acquisition d'une culture légitime partielle acquise au cours de leur scolarité.

GUILBERTEAU Béatrice
Laboratoire ESCOL – Paris 8

BIBLIOGRAPHIE

- Alpe Y. « Existe-t-il un déficit culturel chez les élèves ruraux ? », *Revue française de pédagogie*, n°156, 2006, pages 75 à 88
- Barrault L. « Les rapports à l'institution scolaire de familles populaires dans les mondes ruraux contemporains », *Revue Agora débats/jeunesse*, n° 67, 2014/2, pages 21-36 consultable sur <http://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesse-2014-2page-21.htm>
- Baudelot C. , Establet R. (1992), *Allez les filles !* Paris, Editions du Seuil
- Baudelot C., Cartier M., Detrez C. (1999), *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil
- Beaud S. (2002), *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte/poche
- Beaud S. , Pialoux M. (2012) *Retour sur la condition ouvrière, Enquêtes aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, La Découverte, coll « La découverte/poche
- Beaud S., « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique », 1996, consultable sur <http://www.persee.fr>
- Bourdieu P. , Chamboredon J.C., Passeron J.C. (1967), *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton, Bordas

- Coulangeon P, « sociologie des pratiques culturelles » consultable sur <http://lectures-revues.org/1178>
- Darmon M. « Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain », *Genèses*, 1/2005, n° 58, pages 98-112
- Duru Bellat M. (2004), *L'école des filles – Quelle formation pour quels rôles sociaux*, Paris, L'Harmattan
- Fortino S. (2002), *La mixité au travail*, Paris, La Dispute, collection « legenredumonde »
- Glasman D. « Parents ou familles » : critique d'un vocabulaire générique » *Revue Française de pédagogie*, n° 100, juillet, août, septembre 1992, consultable sur http://www.inrp.fr/primaire/dossier_doc/dossier_thematique/glasman.htm
- Hugrée C. « Les classes populaires et l'université : la licence... et après », *Revue française de pédagogie*, n° 167, 2009, pages 47-58
- Jean, Périgord, (2009), *Géographie rurale – La ruralité en France*, Paris, Armand Colin
- Kakpo S (2012), *Les devoirs à la maison, Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, Puf
- Lahire B. (1998), *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Paris, Nathan
- Lahire B. (2012), *Tableaux de familles – heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil éditions poche
- Mannheim K. (1928- 1990), *Le problème des générations*, Paris, Nathan (trad. Française)
- Mauger G. « Enquête en milieu populaire » *Genèses*, 1991, n° 6, pages 125-143
- Moreau G, « Filles et garçons au lycée professionnel », *les cahiers du L.E.R.S.C.O.* n° 15, mars 1994
- Périer P. (2005), *Ecole et familles populaires – sociologie d'un différend* , Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- Percheron Annick, « Le domestique et le politique, Types de familles, modèles d'éducation et transmission des systèmes de normes et d'attitudes entre parents et enfants », *Revue française de science politique*, 35 (5), 1985
- Pennef J. (1987) , *Ecoles publiques , écoles privées dans l'Ouest 1880-1950*, Paris, Logiques sociales l'Harmattan, 1987
- Poullaouec T. « Les habits neufs de l'auto-exclusion. Les souhaits d'orientation scolaire des familles ouvrières en fin de 3^{ème}, consultable sur www2.cndp.fr/revueVEI/163/163_Poullaouec.pdf
- Rénahy N. (2005), *Les gars du coin – enquête sur une jeunesse rurale*, Paris, Editions la Découverte

- Retière J.N. « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire » in Politix. Vol 16 n° 63, troisième trimestre 2003, page 121 à 143, consultable sur http://persee.fr/web/revues/home/prescript/article/polix_0295-2319_2003_num_16_63_1295
- Schwartz O. (2011) « Peut-on parler des classes populaires ? » consultable sur <http://www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html>
- Siblot, Cartier, Coutant, Masclet, Rénahy (2015), *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Paris, Editions Armand Colin
- Sirota Régine, (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF
- Terrail J.P. (1698/1993), *La dynamique des générations – Activité individuelle et changement social*
- Thin D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon
- Willis P. (2011), *L'école des ouvriers – Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers* », Marseille, Agone col, L'ordre des choses

Symposium 2 : Le décrochage scolaire

**COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**



- 3ème édition -

27 & 28 octobre 2016 à Nantes

**Colloque Doctoral International
de l'éducation et de la formation**

Nantes – 27, 28 octobre 2016

BELL Lucy
2^{ème} année de thèse
CREN, Université de Nantes
lucy-bell@univ-nantes.fr



Orientation et affectation à l'entrée du second cycle du secondaire.

Résumé :

La persévérance scolaire est influencée par des facteurs inhérents à l'élève et à sa famille. Il est toutefois nécessaire de prendre en compte le rôle des établissements, en tant qu'entités organisationnelles. Comment certains réussissent à conserver leurs élèves à risque de décrocher jusqu'à l'obtention du diplôme ? Pour le comprendre, analysons la situation d'élèves qui n'ont pas été affectés dans la formation de leur choix, parfois dans un établissement qu'ils ne voulaient pas intégrer.

Mots clés : orientation – affectation – persévérance - décrochage

Introduction

Ce travail a pour contexte la lutte contre les sorties précoces du système éducatif, c'est-à-dire avant l'obtention d'un diplôme autre que le Diplôme national du brevet (DNB).

Les sorties d'élèves avant l'obtention du diplôme ont toujours existé, sans nécessairement être perçues comme dangereuses. Néanmoins la norme aujourd'hui est d'être diplômé-e au minimum du second cycle du secondaire : il est en effet de plus en plus difficile de s'insérer professionnellement et socialement sans diplôme (Afsa, 2013 ; Robert-Bobée, 2013).

La sortie précoce constitue donc un écart à cette norme. De fait social, la sortie précoce est devenue problème public, que les recherches scientifiques tentent de définir qualitativement et quantitativement (Lascoumes et Le Galès, 2008 ; Bernard, 2015).

Les causes individuelles et familiales (Duru-Bellat et van Zanten, 1999 et 2009 ; Fortin et Picard, 1999 ; Caille, 2000 ; Glasman, 2013), ainsi que territoriales (Duru-Bellat, 2006 ; Grelet, 2006 ; Boudesseul et al., 2012 ; Boudesseul et al., 2014) des sorties précoces ont été largement analysées.

Longtemps vue comme une simple boîte noire, l'école est désormais également mise en cause dans la persévérance scolaire des élèves. Il n'est plus raisonnable aujourd'hui de penser que le lieu où l'enfant/l'adolescent passe une grande partie de ses journées et construit son identité d'élève n'a pas d'influence sur sa réussite scolaire. Un courant de recherche sur l'efficacité des établissements a vu le jour aux Etats-Unis (Coleman, 1966 ; Jencks et *al.*, 1972 ; Edmonds, 1979) avant d'inspirer la recherche française (Duru-Bellat et *al.*, 2004 ; Felouzis et Perroton, 2007).

La question est de savoir de quelle manière un établissement peut favoriser la réussite de ses élèves ou au contraire participer à leur échec, qui peut se traduire par une sortie précoce.

Différenciation de l'établissement par sa culture et son climat

En France, le système éducatif reste centralisé. Bien que certaines compétences aient été transmises aux collectivités territoriales, le MEN conserve le pouvoir de former et recruter les enseignants ainsi que de fixer les programmes scolaires. Le ministère choisit ce qui est enseigné aux élèves, par qui et comment.

Partant de là, ce qui différencie les expériences scolaires offertes selon les établissements relève de ce qu'ils peuvent contrôler.

La loi du 22 juillet 1983⁷¹, qui complète celle du 7 janvier 1983, crée les établissements publics locaux d'enseignement (EPL) et accorde aux établissements du secondaire une plus importante autonomie : les principaux et proviseurs ont une responsabilité dans l'orientation pédagogique de l'établissement (Baluteau, 2009). Les enjeux pédagogiques ne sont ainsi plus cantonnés à la classe.

Ce qui varie selon l'établissement, c'est donc la culture. Elle est constituée de la politique, des principes et des valeurs de l'établissement.

Pour comprendre l'impact de cette culture sur l'expérience scolaire des élèves, il faut analyser la manière dont ils pensent être traités par l'établissement : c'est ce que représente le climat. Celui-ci découle de la culture ; il est l'agrégation des perceptions des acteurs de la manière dont l'établissement les traite (Janosz et al., 1998).

Rôle du climat

Le climat découle de la culture et influe sur l'engagement des élèves à l'égard de l'établissement.

Un climat positif encourage le membre de l'établissement à s'y investir (Savoie et Brunet, 2000). Plus l'élève est engagé, plus il consacrera de temps et d'énergie à l'établissement et plus son opinion en sera haute. A l'inverse, moins il sera engagé, plus il cherchera à éviter l'établissement, notamment à travers l'absentéisme.

L'importance de l'engagement se manifeste ainsi notamment par le niveau d'anxiété de l'élève, de ses résultats et de la satisfaction éprouvée dans le travail (Debarbieux, 2015). Les élèves de l'établissement lui rendent ce qu'il leur donne à travers son climat.

Elèves à interroger

Pour savoir si le climat d'un établissement encourage ou non à persévérer, il faut interroger des élèves à risque de décrocher. Une population semble particulièrement intéressante pour déterminer l'influence du climat sur la persévérance ; ce sont les élèves qui n'ont pas réellement choisi d'être là, à savoir ceux qui n'ont pas été affectés dans la formation visée par leur premier vœu d'orientation.

⁷¹ Disponible en ligne le 18/03/2015 :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000320195>

Procédures d'orientation et d'affectation

Lors de la troisième, qui est en France la dernière année du premier cycle du secondaire (de 14 à 15 ans dans le cas d'une scolarité sans redoublement), les élèves passent par une phase d'orientation, puis une autre d'affectation.

L'orientation

A plusieurs occasions durant cette année de troisième, les collégiens sont informés par différents acteurs de l'établissement de leurs possibilités d'orientation. Au second trimestre, ils formulent jusqu'à quatre vœux, classés par ordre décroissant : le premier vœu est celui dans lequel l'élève souhaite le plus être affecté-e, le quatrième vœu, le moins.

Le conseil de classe se prononce sur ces choix. Cette étape permet de vérifier que les vœux sont cohérents avec le profil de l'élève et, si ce n'est pas le cas, de les réajuster. Au troisième trimestre, l'élève fait une liste définitive de ses vœux. Si le conseil de classe les refuse, il doit faire à l'élève d'autres propositions. Si celles-ci sont refusées par l'élève, il ou elle s'entretient avec le chef d'établissement, qui lui rappelle les motifs de la décision du conseil de classe. Suite à cet entretien, si l'élève refuse toujours la proposition du conseil de classe, il lui est possible de faire appel.

L'affectation

L'affectation constitue une seconde étape, dans laquelle l'élève n'a plus de rôle à jouer. Le logiciel Affectation des élèves par le net (Affelnet) répartit les élèves en fonction notamment de leurs vœux, de leurs résultats scolaires et des places disponibles dans les établissements et les spécialités demandées. Parce qu'Affelnet est soumis à la contrainte de la disponibilité des places, il arrive que des élèves n'aient pas d'affectation. Dans ce cas, une commission est mise en place afin de leur trouver des formations qui soient les plus proches possibles de celles demandées.

Le choix d'orientation et son influence sur la représentation du climat de l'établissement

L'affectation est gérée par un logiciel. Or notre travail s'intéresse aux représentations que se font les élèves de leurs expériences scolaires ; il semble plus opportun en l'espèce de se pencher sur la phase d'orientation. Elle constitue l'étape au cours de laquelle les élèves établissent et formulent des choix, donnent une certaine direction à leurs parcours. Il est bon néanmoins de préciser que, bien que les élèves aient une certaine liberté à ce stade, leurs choix sont influencés.

Inégalités sociales face à l'orientation

L'origine sociale de l'élève exerce un effet sur son niveau d'ambition scolaire (Girard et Bastide, 1963). L'utilité attribuée à un diplôme est relative : les élèves de milieu populaire sont plus souvent encouragés à préparer un CAP ou un baccalauréat professionnel, tandis que ceux de milieu plus favorisé sont incités par leur entourage à faire des études supérieures. A résultats scolaires équivalents, les élèves se destinent à des parcours aux débouchés inégaux. Berthet et ses co-auteurs définissent pour cette raison trois catégories d'élèves. Les informés sont les élèves de la voie générale ; les affectés, ceux qui intègrent, généralement par défaut, la voie professionnelle ; enfin les éjectés, qui n'ont pas d'affectation (Berthet et *al.*, 2008). Cette typologie indique que le niveau de connaissance du système éducatif et de sa multitude de spécialités est un outil dont ne disposent pas tous les élèves.

L'enquête Décrochage, persévérance et affectation contrainte

Une méthodologie quantitative pour interroger le subjectif ?

Le climat est une perception par les acteurs de la façon dont ils sont traités ; il a donc trait à leur subjectivité. Cela implique le recours à des outils de méthodologie qualitative. Néanmoins, le climat étant une agrégation de perceptions, il nécessite que soit interrogé un échantillon représentatif d'élèves. Les travaux se basent ainsi traditionnellement sur une enquête quantitative (Grisay, 2006 ; Duru-Bellat *et al.*, 2004). C'est également le cas dans ce travail. Bien que l'analyse du climat repose sur des impressions, subjectives, elle nécessite d'être basée sur un échantillon.

Population de l'enquête

Les personnes interrogées ont, à la fin du collège, émis des vœux d'orientation pour intégrer des établissements publics de l'académie de Nantes. Elles se sont vu refuser leurs affectations en 2011, 2012 ou 2013.

La procédure d'affectation est telle que les personnes interrogées ont très majoritairement été affectées dans une formation professionnelle. En effet les élèves de troisième demandant l'affectation en seconde générale et dont le niveau est suffisant pour y accéder sont automatiquement acceptés. Les élèves qui connaissent des refus d'affectation sont ceux qui n'ont pas le niveau nécessaire pour entrer en seconde générale et sont envoyés en seconde professionnelle ou en certificat d'aptitude professionnelle (CAP), ou encore des élèves qui ont demandé une spécialité de seconde professionnelle ou de CAP mais qui ne l'ont pas obtenue,

généralement faute de places. Dans ce genre de situation, la quasi-totalité de ces personnes est affectée dans une autre seconde professionnelle ou un autre CAP, rarement en seconde générale.

Déroulement de l'enquête

L'enquête s'est déroulée en février et mars 2016, soit au minimum trois années après le refus d'affectation ; suffisamment de temps s'était écoulé pour que les parcours aient pu évoluer et se distinguer les uns des autres.

Les personnes à interroger pouvaient ainsi être toujours en formation initiale, être en formation continue après un arrêt de leur scolarité, être en emploi, en recherche d'emploi, etc. Pour les contacter, il n'était donc pas suffisant de s'adresser aux établissements scolaires ; si certains de leurs élèves pouvaient avoir connu un refus d'affectation durant les années ciblées, cela ne pouvait représenter qu'une part des personnes concernées par l'enquête.

Le Service académique d'information et d'orientation (SAIO) de l'académie de Nantes a fourni les coordonnées des individus répondant à ces critères. Les fichiers comportent le nom de l'établissement d'origine, la commune dans laquelle il est situé, son code Unité Administrative Immatriculée (UAI), ainsi que les vœux exprimés par l'élève dans leur ordre croissant et les décisions prises par l'institution à l'égard de chacun d'eux. Ces vœux comprennent la spécialité demandée et l'établissement concerné. Sur les 1 596 personnes figurant dans les fichiers fournis, 381 ont répondu ; 376 réponses étaient suffisamment complètes pour être conservées. Seulement 1,1% des personnes interrogées dans le cadre de l'enquête avaient été affectées en seconde générale. Cela représente 4 personnes, qui toutes avaient demandé la seconde générale en troisième vœu.

Premiers résultats de DÉPAC.

Le risque de décrocher accru par une affectation subie ?

Tout d'abord, 33,5% des personnes interrogées indiquent avoir décroché suite à ce refus d'affectation dans leur premier vœu. Ce taux est particulièrement élevé par rapport au taux moyen avancé annuellement par le ministère de l'éducation nationale, de 12%.

Toutefois les personnes interrogées présentent un certain nombre de caractéristiques qui sont autant de facteurs de risque de décrocher.

Ce sont majoritairement des garçons (66,5%). Pour la plupart issus d'un milieu modeste, 75,4% ont une mère ouvrière, employée ou personnel des services directs aux particuliers ; dans 67,9% des cas, elles sont diplômées au plus d'un CAP, brevet d'études professionnelles (BEP) ou baccalauréat professionnel.

Les personnes interrogées ont souvent connu des scolarités difficiles : 51,6% ont redoublé au moins une fois ; l'année de l'orientation, 41,6% n'avaient pas la moyenne en mathématiques et 30,9% en français, ce qui laisse présumer des moyennes générales plutôt basses.

Ces différentes indications tendent à montrer que les personnes interrogées ont connu des expériences scolaires difficiles et impliquent qu'elles peuvent avoir du mal à donner du sens au travail scolaire, compliquant leurs rapports à l'école. Il importera de prendre en compte cette distance de l'élève dans l'analyse de sa perception du climat, notamment à travers le niveau de mobilisation dans la vie de l'établissement (Charlot, 1997).

Une contrainte perçue comme un choix.

Un résultat frappant concerne la part de personnes qui déclarent avoir subi leur affectation. Si aucune des personnes interrogées n'a obtenu son affectation dans son premier vœu, seulement 26,7% estiment l'avoir subie, contre 73,3% qui disent l'avoir choisie. Les différentes stratégies mises en place peuvent expliquer qu'en effet, certaines personnes soient heureuses d'être affectées dans leur second vœu.

Il est probable également que le couple « subir-choisir » ne permette pas à toutes les personnes interrogées d'exprimer ce qu'elles ressentent : ce n'est pas parce qu'on ne choisit pas son affectation qu'on la subit nécessairement. Pour déterminer le niveau de contrainte ressenti, il sera important de ne pas analyser ces réponses isolément mais de les étudier en les couplant avec d'autres questions.

BELL Lucy
CREN, Université de Nantes

BIBLIOGRAPHIE

Afsa Cédric (2013, décembre). « Qui décroche ? ». *Education Formations*, 84, pp. 9-19.

Baluteau, F. (2009). La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. Le cas des chefs d'établissement. *Socio-logos*, 4. Article en ligne à <http://socio-logos.revues.org/document2308.html>.

Bernard, P.-Y. (2015). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.

Berthet, T., Grelet, Y., Romani, C., Boudesseul, G., Dechezelles, S., Gouin, R., Legay, A. et Simon, V. (2008). Le système d'orientation. Entre choix individuels et contraintes d'action publique. *CEREQ Notes Emploi Formation*, 36, 42 p.

Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y. et Vivent, C. (2014). *Atlas académique des risques sociaux d'échec : l'exemple du décrochage*. Marseille-Paris : Céreq et DEPP MEN.

Boudesseul, G., Grelet, Y. et Vivent, C. (2012). Les risques sociaux de décrochage : vers une politique territorialisée de prévention ? *CEREQ Bref*, 304, 4 p.

Caille, J.-P. (2000). Qui sort sans qualification du système éducatif ? *Education et Formations*, 57, pp. 19-37.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Office.

Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Education et formations*, 88-89, pp. 11-27.

Duru-Bellat, M. (2006). Peut-on diminuer les inégalités sociales à l'école ? Dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.). *Améliorer l'école*. Paris : Presses universitaires de France.

Duru-Bellat, M. et van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Duru-Bellat, M. et van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif : Les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.

Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C. et Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45, 441-468

Edmonds, R. (1979). Some schools work and more can. *Social Policy*, 9, 28-32.

Felouzis, G. et Perroton, J. (2007). Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation. *Revue française de pédagogie*, 159, pp. 103-118.

Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (2), 359-374.

Girard A. et Bastide H. (1969). Orientation et sélection scolaires. Cinq années d'une promotion : de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le 2^e cycle du second degré. Première partie. *Population*, 24 (1), pp. 9-46.

Girard A. et Bastide H. (1969). Orientation et sélection scolaires. Cinq années d'une promotion : de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le 2^e cycle du second degré. Deuxième partie. *Population*, 24 (2), pp. 195-261.

Glasman, D. (2013). Effets familiaux et usages parentaux des offres d'aide à la scolarité. Dans [G., Bergonnier-Dupuy](#), H. Join-Lambert, et [P. Durning](#) (dir.), *Traité d'éducation familiale*. Paris : Dunod.

Grelet, Y. (2006). Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes, *Céreq Bref*, 228.

Grisay, A. (2006). Que savons-nous de l'« effet établissement » ? Dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école*. Paris : Presses universitaires de France.

Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27 (2), 285-306.

Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Mary, J. B., David, C., Gintis, H., Heyns, B. et Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.

Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris : Armand Colin

Robert-Bobee, I. (2013). Les jeunes sortants sans diplôme : une diversité de parcours. *Education Formations*, 84, pp. 41-49.

**COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

**Colloque Doctoral International
de l'éducation et de la formation**

Nantes – 27, 28 octobre 2016



- 3ème édition -

27 & 28 octobre 2016 à Nantes

CISSE Aminata
1^{ère} année de thèse
Aix-Marseille Université, EA4671 ADEF,
ENS de Lyon (Aix-Marseille, France)
cisse.emilezola@gmail.com



Les représentations sociales du lycée professionnel chez les élèves : un enjeu pour la motivation à apprendre ?

Résumé :

Le décrochage scolaire est un phénomène important chez les jeunes en lycée professionnel. Les représentations sociales du lycée professionnel chez les élèves en situation d'échec scolaire, facteur de décrochage scolaire, sont-elles différentes ou pas de celles d'élèves en situation de réussite scolaire ? Examiner les représentations sociales du lycée professionnel des élèves pourrait permettre de mieux appréhender leur rapport au savoir et notamment la motivation à apprendre. La question de recherche formulée : « en quoi les représentations sociales des élèves, concernant le lycée professionnel pris comme objet de représentation, influencent-elles l'apprentissage ? », est posée dans le but d'apporter des éléments de compréhension face à ce phénomène complexe du décrochage scolaire, en s'appuyant sur la théorie du noyau central énoncé par Abric (1987).

Mots clés : lycée professionnel, représentations sociales, lycéens, motivation, apprentissage

Les jeunes en situation de décrochage scolaire subissent le risque chômage de manière deux fois plus importante que pour les jeunes ayant eu le baccalauréat ou un titre équivalent. Aussi, le décrochage scolaire est un phénomène important chez les jeunes en lycée professionnel. Les liens entre la question scolaire et la question sociale du décrochage scolaire prennent toute leur importance. (Bernard, 2015). « *Les élèves doivent construire un sens guidant leurs apprentissages* », Barrère (2005) et les représentations sociales du lycée professionnel chez les élèves pourraient contribuer à cette construction. L'attention est portée ici sur l'influence des représentations sociales du lycée professionnel chez les élèves dans leur motivation à apprendre.

Moscovici (1976) a introduit la notion de représentation sociale essentielle à l'analyse des phénomènes sociaux. La notion de représentation sociale est en lien avec les relations qui émanent de différents systèmes (idéologique, cognitif, social, socioéconomique, matériel et technologique) propres à l'individu. Les pratiques sociales comprennent des « systèmes complexes d'actions socialement investis » qui sont déterminées par les représentations sociales. Ainsi, apprendre serait une pratique sociale effectuée par les lycéens, à travers des actions d'apprentissage déterminées par les représentations sociales.

Par ailleurs, dans la pratique pédagogique, auprès des élèves en lycée professionnel, des malentendus peuvent être présents par le fait que les représentations, concernant un savoir ou concernant le lycée professionnel, ne sont pas identiques. La réalité n'est pas appréhendée de la même manière, par tous les lycéens d'une même classe. Il s'en est suivi un questionnaire comme « comment les élèves perçoivent-ils leur lycée ? », « Est-ce que la manière dont ils perçoivent le lycée professionnel est importante dans la réussite scolaire ? Les représentations sociales du lycée professionnel chez les élèves en situation d'échec scolaire, facteur de décrochage scolaire, sont-elles différentes ou pas de celles d'élèves en situation de réussite scolaire ? ». Examiner les représentations sociales du lycée professionnel des élèves pourrait permettre de mieux appréhender le rapport qu'ils ont avec le lycée en tant qu'institution constituant un lieu d'apprentissage mais aussi d'appréhender leur rapport au savoir et notamment la motivation à apprendre. Cela peut amener à mieux comprendre certaines dimensions de l'échec scolaire pouvant amener au décrochage scolaire.

La question de recherche formulée : « en quoi les représentations sociales des élèves, concernant le lycée professionnel pris comme objet de représentation, influencent-elles l'apprentissage ? », est posée dans le but d'apporter des éléments de compréhension face à ce phénomène complexe du décrochage scolaire.

Le cadre théorique prend appui sur la théorie des représentations sociales et du noyau central (Abric, 1987). Le discours permet l'accès à la représentation sociale (Abric, 2008). Ainsi, il est possible de connaître les pensées, les croyances, les valeurs des individus. Selon Houssaye (1992), les valeurs permettent d'influencer la conduite, de résoudre des conflits, de motiver, de faire agir, de se réaliser. La théorie du noyau central élaborée par Abric (2008) et la théorie des schèmes périphériques énoncés par Flament (1987) représentent un « modèle heuristique » de la représentation sociale.

Un objet existe pour un individu ou un groupe d'individus à partir de la reconstruction de cet objet par cet individu ou le groupe en lien avec son système d'évaluation. La relation sujet-objet est déterminante dans l'existence même de cet objet qui est inscrit dans le lien social et cela conduit au fait qu'une représentation « est bien toujours une représentation sociale ». Abric (2008).

Les représentations sociales sont importantes afin de repérer et de comprendre la vision que possèdent les lycéens au sujet de l'objet physique qui est le lycée professionnel. L'élève n'est pas isolé du monde extérieur lorsqu'il apprend. Il existe une « continuité entre l'univers extérieur et l'univers intérieur » de l'élève (ou du groupe d'élèves). Le lycée est un objet qui existe pour les élèves à la condition qu'il fasse partie du système d'évaluation du groupe des élèves.

Le sujet lié à l'objet est intégré dans un contexte actif. La représentation sociale est issue d'une réalité représentée, restructurée, appropriée, construite par le sujet en lien avec l'objet. Cette reconstruction de la réalité est effectuée par le système cognitif de l'individu. L'histoire de la personne ou du groupe, le contexte social et idéologique ont une grande influence sur le système de valeurs de l'individu ou du groupe. Le système cognitif a un fonctionnement qui dépend à son tour du système de valeurs de l'individu ou du groupe. Le comportement, les attitudes, les normes de l'individu existent à partir des représentations sociales de l'individu ou du groupe, Abric (2008). Les élèves d'une classe en baccalauréat professionnel possèdent des représentations sociales qui sont à l'origine de comportements, d'attitudes, de normes vis-à-vis de l'institution c'est-à-dire du lycée professionnel. Les élèves d'une classe constituent un groupe d'individus et ils ont à priori un lien avec le lycée professionnel auquel ils appartiennent. Ce lien existe dans un contexte actif et il dépend du système cognitif des élèves fonctionnant avec leur histoire individuelle, l'histoire du groupe d'élèves, le contexte social et idéologique. Les élèves en baccalauréat professionnel agissent au sein du lycée professionnel. Ces actions sont marquées par une intention à agir qui résultent de leurs représentations sociales vis-à-vis du lycée. Ces représentations donnent du sens aux conduites

de l'élève par une reconstruction de la réalité. Elles constituent une vision fonctionnelle du monde, permettant aux élèves de s'adapter et de définir une place.

La représentation sociale possède une organisation signifiante corrélée à des facteurs qui sont de deux types. Tout d'abord, il apparaît les « facteurs contingents » appelés aussi les « circonstances » qui comprennent la nature et la contrainte de la situation. Ensuite, on peut identifier la présence de « facteurs généraux » qui englobent le contexte social et idéologique, la place de l'individu dans l'organisation sociale, l'histoire de l'individu et du groupe, les enjeux sociaux. (Abric 2008).

La représentation possède également une composante liée à sa signification subissant des effets de contexte. Le discours permet l'accès à la représentation sociale et il est important d'analyser les conditions de la production du discours c'est-à-dire de prendre en compte le « *contexte discursif* », Abric (2008). La représentation est inscrite aussi dans un contexte social qui se décline en un contexte idéologique et par la place de l'individu ou le groupe dans le système social. « *Toute représentation est donc une forme de vision globale et unitaire d'un objet, mais aussi d'un sujet. Cette représentation restructure la réalité pour permettre une intégration à la fois des caractéristiques objectives de l'objet, des expériences antérieures du sujet, de son système d'attitudes et de normes. Cela permet de définir la représentation comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place.* », Abric (2008). La représentation sociale possède une organisation qui a du sens. La théorie du noyau central énoncé par (Abric ,1987) précise le fait que la représentation sociale est une entité structurée, organisée comprenant un noyau central. Celui-ci comprend des éléments constitutifs, stables qui structurent la représentation et lui donnent un sens. Le noyau central d'une représentation assure une fonction génératrice donnant une valeur, un sens aux éléments et il possède une fonction organisatrice par la nature des liens entre les différents éléments qui donnent de la stabilité à la représentation. Le noyau central est l'élément stable de la représentation qui résiste au changement. L'organisation du contenu d'une représentation est essentielle pour mettre en évidence la centralité des éléments. L'aspect qualitatif du noyau central est essentiel car il contribue à donner un sens à la représentation. Pour Abric (2008) la nature de l'objet représenté, la relation entre le sujet ou le groupe et l'objet, les systèmes de valeurs et des normes sociales appartenant à l'environnement idéologique du moment et du groupe sont des éléments qui constituent le noyau central. Ils donnent une signification à la représentation. Le noyau central possède une dimension fonctionnelle liée à des situations à finalité opératoires,

par la mobilisation des éléments essentiels à la réalisation de la tâche. Le noyau central a aussi une dimension normative lorsque l'individu ou le groupe est confronté à des situations où les aspects socio-affectifs, socio-idéologiques prédominent. Ainsi, il est possible de trouver au niveau du noyau central de la représentation, « une norme, un stéréotype, une attitude. ». Abric (2008). Il est important de repérer le noyau central pour identifier l'objet même de la représentation sociale. L'étude des représentations sociales du lycée professionnel chez les élèves peut avoir pour avantage de mieux connaître ce public, en ayant accès à leurs croyances, leurs opinions, leurs valeurs et de voir si cela représente un enjeu concernant la motivation à apprendre, facteur important à considérer dans le phénomène du décrochage scolaire.

L'hypothèse de recherche est : « la représentation sociale du lycée professionnel, chez les lycéens, a une incidence sur la motivation dans l'apprentissage ». Elle s'inscrit dans une méthode de recherche de type expérimental à visée exploratoire. La variable indépendante correspond à « la représentation sociale » et la variable dépendante est représentée par « la motivation dans l'apprentissage ». Un protocole expérimental est mis en œuvre, à partir d'une méthode de recherche basée sur les chaînes associatives afin d'identifier les représentations sociales des lycéens concernant le lycée professionnel.

La théorie du noyau central a fait émerger plusieurs types de méthodes de collecte de données, spécifiques pour connaître le contenu et l'organisation d'une représentation sociale. Nous considérerons, ici, la méthode de recherche par les chaînes associatives qui consiste à explorer et à repérer les éléments du noyau central de la représentation sociale.

Abric (2011) a présenté les principes permettant de construire les chaînes associatives qu'il énonce de la manière suivante

« 1. Dans une première phase, et à partir d'un mot inducteur, sont produites des associations libres.

2. Après ce recueil classique d'associations, on demande au sujet de produire une deuxième série d'associations, mais à partir cette fois-ci d'un couple de mots comprenant d'une part le mot inducteur de départ et chacun des mots associés produit par le sujet dans la première phase. On obtient alors une deuxième série d'associations...

3. Chacune de ces chaînes associatives est alors utilisée pour solliciter de nouvelles associations de la part du sujet... ».

Des associations libres, à partir d'un mot inducteur, permettent au sujet de produire tous les mots qui lui viennent à l'esprit, de manière spontanée et donc moins contrôlée de telle sorte que les mots induits constituent l'univers sémantique du terme ou de l'objet étudié. Les

associations libres rendent possible l'accès à la centralité de la représentation sociale alors que des techniques plus structurées comme le questionnaire permette de relever des éléments périphériques. Par ailleurs, pour Abric (2011), « *les avantages de la méthode sont nombreux : elle nécessite peu de temps et d'efforts de la part du sujet, elle permet de recueillir un ensemble d'associations plus élaborées que dans l'association libre et surtout elle permet de repérer des liaisons significatives entre les éléments du corpus. Elle nécessite simplement de la part du chercheur une attitude active de relance et de stimulation.* » .

L'élaboration des chaînes associatives a été effectuée selon la méthode énoncée par Abric, vu précédemment. En effet, dans le tableau 1, les mots induits « facilité, avantage, travail » sont, tout d'abord, produits à partir du mot inducteur « lycée professionnel » par l'élève. Ces mots sont formés au rang 1 (R 1). Puis, l'élève produit une deuxième série d'associations, à partir d'un couple de mots composés du mot inducteur de départ (lycée professionnel) et chacun des mots induits produits par l'élève dans la première phase. Dans le tableau 1, les couples de mots, « lycée professionnel–facilité », « lycée professionnel–avantage », « lycée professionnel–travail » donnent par association et respectivement les mots travail, temps, facilité, situé au rang 2 (R 2). Ensuite, l'élève produit une troisième série d'associations, à partir d'un couple de mots tels que «travail–temps », « temps–facilité » qui donne les mots induits suivant salaire, rapide, au rang 3 (R 3). Enfin une quatrième série d'association est effectuée à partir du couple de mots « salaire–rapide » qui donne le mot induit « investissement », au rang 4 (R 4). Au total, neuf mots induits sont produits à partir du mot inducteur lycée professionnel.

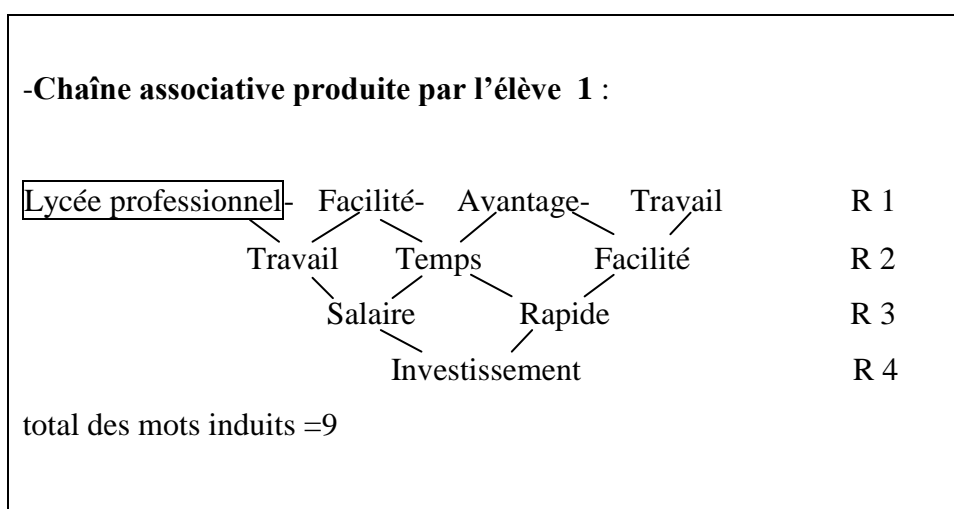


Tableau 1 : Un exemple de chaîne associative élaborée par un lycéen

L'**échantillon** est composé de 16 élèves comprenant 14 filles et deux garçons âgés de 16 à 19 ans. Ces élèves sont en première bac pro service de proximité vie locale.

Dans ce protocole expérimental, la population considérée est représentée par les élèves scolarisés au lycée professionnel « la Viste », situé Marseille. Selon les données du projet d'établissement de ce lycée, un grand nombre d'élèves soit 78,1 % sont dits défavorisés. Il existe une sur représentation de cette donnée par rapport aux autres lycées professionnels ou sections d'enseignement professionnel, de l'académie d'Aix-Marseille. Les élèves français de cet établissement sont sous-représentés, 86,3 % contre 95,6 % pour les autres établissements du même type dans l'académie d'Aix-Marseille. Les élèves étrangers sont sur représentés, 13,7 % contre 4 % par rapport aux établissements de même type dans l'académie d'Aix-Marseille. Ces données fournissent une indication sur la nature du contexte social, dans lequel les lycéens évoluent, ce qui peut influencer leurs représentations sociales sur le lycée professionnel.

Les conditions de passation

Le recueil des chaînes associatives a été effectué au lycée professionnel La Viste. Le proviseur a donné son accord pour que le recueil puisse être réalisé auprès de seize élèves, en première baccalauréat professionnel Service de Proximité et Vie Locale (SPVL), au sein de la classe en présence de l'enseignante. L'organisation spatiale a été d'installer deux tables face à face, au fond de la classe. Les modalités du recueil des chaînes associatives ont été présentés au groupe classe, à savoir que chaque élève allait s'exprimer l'un après l'autre, au sujet du lycée professionnel, par association de mots et que par la suite une discussion pouvait s'engager sur la production des mots donnés. Il a été précisé, aussi, que l'exploitation des chaînes associatives se réaliserait de manière anonyme et que la séance serait enregistrée. Les élèves ont donné leur accord pour participer à cette activité. Le recueil des chaînes associatives s'est effectué pendant le temps de classe, en présence de l'enseignante. Pendant qu'un élève s'exprimait pour produire sa chaîne associative, à partir du mot inducteur lycée professionnel, les autres élèves étaient occupés à réaliser des activités pédagogiques sur les postes informatiques. Lors de recueil des chaînes associatives certains biais sont apparus. En effet, la présence de tous les élèves dans un même espace classe a contribué au fait que les propos, évoqués lors du recueil de la chaîne associative, d'un élève ont pu être entendus par les autres. Et cela a donné lieu à quelques commentaires de certains élèves, pouvant influencer le discours produit par l'élève, lors du recueil de la chaîne associative. Dans cette

expérience, la parole des élèves ne s'est peut-être pas complètement libérée car chaque élève n'a pas pu s'exprimer en toute confidentialité, en l'absence des autres élèves et de l'enseignante. Un élève a cherché du regard l'enseignante avant de s'exprimer.

Une analyse de contenu est ensuite effectuée sur les chaînes associatives produites par les lycéens. L'analyse de contenu est réalisée par une lecture flottante du corpus des mots induits résultant des chaînes associatives des élèves. Puis, on en regroupe par catégorie les mots induits qui sont susceptibles de constituer des éléments centraux de la représentation sociale de l'élève concernant le lycée professionnel.

Selon Abric (2011), l'analyse d'une chaîne associative peut être effectuée comme celle d'une association libre. Grise, Vergès et Silem (1987) ont présenté une démarche d'analyse qui consiste à repérer et analyser le système catégoriel utilisé par les sujets permettant de mettre en relief le contenu de la représentation. Il est aussi possible d'utiliser la fréquence de l'item dans la population, son rang d'apparition dans l'association afin de mettre en évidence les éléments organisateurs du contenu de la représentation.

Les résultats montrent une incidence entre la représentation du lycée professionnel chez les élèves et leurs résultats scolaires.

Tableau 1-Fréquence des élèves exprimant des éléments centraux de C1, C2, C3

Catégorie	Fréquence des élèves ayant de bons résultats	Fréquence des élèves ayant des résultats moyens	Fréquence des élèves ayant des résultats insuffisants
C1 :«Insertion professionnelle et avenir »	7/16 = 0,44	3/16 = 0,19	4/16=0,25
C2 :«Formation et apprentissage»	6/16 = 0,37	4/16 = 0,25	6/16=0,86
C3 :« Institution et valeurs »	3/16 = 0,19	1/16 = 0,06	0/16=0

Dans cette expérimentation, la représentation sociale du lycée professionnel, chez les lycéens, a une incidence sur la motivation dans l'apprentissage. Les élèves qui réussissent, possèdent des éléments centraux plus complexes avec la catégorie C3 « Institution et valeurs » qui

ressort de manière majoritaire. Il est à préciser l'absence de représentativité de la catégorie C3 chez les élèves ayant des résultats insuffisants. Pour les élèves ayant des résultats moyens la catégorie C3 est nettement moins représentée par rapport aux élèves ayant de bons résultats. Il est possible d'établir le lien entre un des éléments constitutifs du noyau central qui est, en l'occurrence, l'élément « institution et valeurs » et les résultats scolaires qui sous-tendent la motivation à apprendre. Au plus l'élément « Institution et valeurs » est présent dans le noyau central de la représentation sociale, que les élèves ont du lycée professionnel, au plus les résultats scolaires sont satisfaisants.

Une approche pluri méthodologique s'ouvrant à d'autres techniques de recherche, permettant d'explorer la zone muette des représentations sociales, correspondant au non-dit de la représentation, est aussi à envisager sur un échantillon conséquent afin d'améliorer la représentativité des résultats.

CISSE Aminata

Aix-Marseille Université, EA4671 ADEF, ENS de Lyon (Aix-Marseille, France)

BIBLIOGRAPHIE

Abric, J-C. (2008). *Pratiques et représentations sociales*. Paris : Presse Universitaire de France.

Abric, J-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : Delval.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presse Universitaire de France.

Barrère, A., & Sembel, N. (2005). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Nathan.

Bernard, P-Y. (2015). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presse Universitaire de France.

Grise J.-B., Vergès P., Silem A. (1987). *Salariés face aux nouvelles technologies*. Paris : Ed. du CNRS.

Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école*. Vendôme : Presse Universitaire de France

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presse Universitaire de France.

**COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

**Colloque Doctoral International
de l'éducation et de la formation**

Nantes – 27, 28 octobre 2016



- 3^{ème} édition -

27 & 28 octobre 2016 à Nantes

LE PLAIN Emeline
3^{ème} année

CREN, Université de Nantes

eleplaincpe@gmail.com



Les relations écoles-familles à l'épreuve d'un contexte postcolonial : la place du CPE dans la lutte contre le décrochage scolaire à Tahiti.

Résumé :

Cette communication présentera l'avancement d'une thèse portant sur les relations école/familles dans un contexte postcolonial. Les méthodologies privilégiées sont qualitatives : entretiens auprès des acteurs de la relation de coéducation, les familles des élèves en difficultés scolaires ainsi que les conseillers principaux d'éducation, choisis pour être à l'interface entre les familles et l'institution scolaire. Nous cherchons à comprendre en quoi le contexte postcolonial « influence » t'il le rapport à l'institution scolaire des familles polynésiennes d'une part et les représentations de l'institution scolaire sur la communauté polynésienne d'autre part ? Nous nous appuyons sur le modèle des conventions éducatives afin de déterminer les pratiques des conseillers principaux d'éducation, représentant de l'institution scolaire. Parallèlement nous définirons le positionnement des familles en lien avec leurs propres expériences scolaires dans le but de mieux comprendre leurs interactions et de voir s'il existe ou non une corrélation entre le positionnement des professionnels et l'expérience scolaire des familles dans l'échec scolaire de leurs enfants engagés dans un processus de décrochage scolaire.

Mots clés : Décrochage scolaire, rapport au savoir, contexte post-colonial, conseillers principaux d'éducation, relations école-famille.

Introduction

En France, la lutte contre le décrochage scolaire s'inscrit dans une politique européenne qui a pour but de réduire le nombre d'abandons et d'augmenter le niveau de qualification de la population en vue de la croissance économique. Cette priorité politique se répercute sur les établissements scolaires métropolitains mais également dans l'Outre-mer français où ce phénomène est encore plus massif qu'il ne l'est en métropole. Les taux d'illettrisme recensés lors des Journées défense et citoyenneté (JDC anciennement JAPD) y sont éloquentes : alors qu'en métropole, les difficultés à l'écrit concernent entre 2 et 6 % la population, selon les régions (ANLI 2015) ils se situent nettement au dessus pour les départements ultramarins. (19,5% en Martinique, 16% en Guadeloupe, 14,8% en Réunion, ou encore 50,9% à Mayotte). A 18 000 kilomètres de Paris, la Polynésie française est constituée de 118 îles dispersées sur 5 millions de km² maritimes. Elle s'étire sur une surface aussi vaste que l'Europe. En 2012, le dernier recensement comptabilise 268 207 habitants répartis sur l'ensemble des cinq archipels. Cependant 75% des habitants se concentrent sur les îles du vent, dans l'archipel de la société, entre Tahiti et Moorea. Cette population présente une grande diversité ethnique ; une partie de l'héritage d'une histoire coloniale qui la lie à la République française mais également de très fortes inégalités socio-économiques principalement entre quatre communautés : les Polynésiens qui représentaient en 1988, 82 % de la population, les Asiatiques (6%), les Européens (11% dont 98% de nationalité française) et les « demis » (issus de mariages mixtes) qui sont également représentés dans les trois premiers groupes ethniques (ITSTAT, 1988).

Ces inégalités ont été mesurées dans un document de travail de l'Agence française de développement (Herrera & Merceron, 2010) intitulé « Les approches de la pauvreté en Polynésie française », ils constatent par l'indice de Gini que la Polynésie française se rapproche davantage des pays latino-américains que de la métropole. En effet « Les 20% (le quintile) des ménages polynésiens les plus riches capte près de la moitié (47%) du revenu total des ménages, tandis que le quintile des ménages les plus pauvres en reçoit à peine 6%, et que « la pauvreté est nettement plus élevée chez les ménages qui se ressentent « Maohi » (polynésiens) que chez les « Popa'a » (Européens), cela provient pour l'essentiel de différentiels de niveaux de diplômes et d'insertion sur le marché du travail ».

De même qu'il existe des différences entre les enseignants du premier et du second degré. Les enseignants du premier degré sont quasiment tous recrutés sur le territoire, tandis que ceux du second degré sont à 50% des enseignants mis à disposition de la Polynésie française. L'autre

moitié bénéficient de la reconnaissance de leur centre d'intérêt moral et matériel (CIMM) sur le territoire ce qui les protège de la limitation de durée de séjour, qui est égal à deux ans renouvelable une fois en lien avec le décret de 1996.

Il n'est pas anodin de noter que le niveau de vie dont bénéficie le corps enseignant l'éloigne de facto des conditions dans lesquelles vivent de nombreuses familles polynésiennes. Les fonctionnaires mis à disposition par l'Etat font partie des plus favorisés, bénéficiant de traitements indexés qui représentent, en moyenne, trois fois le salaire minimum polynésien (149 491 FCP soit 1252 euros).

L'institution scolaire y est pour ainsi dire calquée sur le modèle métropolitain : même organisation des examens mise à disposition d'enseignants du secondaire, diplôme nationaux, etc. Le système scolaire polynésien a été historiquement construit sur le modèle métropolitain avec une accélération de la mise en conformité de ce système après la Seconde Guerre mondiale et se caractérise par l'aspect massif des inégalités scolaires, réalité que la plupart des diagnostics institutionnels s'attachent à un « retard » de la Polynésie française par rapport à la métropole. Ainsi le dernier rapport de la Chambre territoriale des comptes estime-t-il que ses performances scolaires la situent au niveau de celles de la métropole il y a 20 ans (CTC, 2014) ; en comparant le taux d'accès au baccalauréat général d'une classe d'âge soit 16, 5 %, le niveau métropolitain de 1970.

D'après le recensement de 2012, « plus de la moitié des enfants de moins de 18 ans vivent dans les familles dont le chef de ménage est employé ou ouvrier, un sur six vit dans une famille de retraité, ou sans activité professionnelle contre moins d'un sur dix en métropole et enfin un enfant sur quatre vit avec un parent cadre ou de profession intermédiaire, contre près d'un sur deux en métropole. »⁷² A l'entrée au collège, 53% des élèves sont issus de CSP défavorisées; une proportion qui atteint 90% dans certains établissements. L'archipel a été qualifié par l'Inspection Générale en 2007 de « vaste zone d'éducation prioritaire » (IGEN, 2007).

Les indicateurs convergent pour attester de l'ampleur de l'échec scolaire. Par exemple, le nombre de sorties sans diplôme, ni qualification touche environ 2000 élèves, ce qui représente environ 30% des sortants, taux de la métropole dans les années 80, et taux éloigné de l'objectif fixé par la stratégie Lisbonne définie au conseil européen (2000) à savoir moins de 10%, l'objectif assigné étant de réduire le nombre d'abandons et d'augmenter le niveau de qualification de la population en vue de la croissance économique européenne. De même les

taux d'illettrisme recensés, en Polynésie française, lors des Journées défense et citoyenneté (JDC anciennement JAPD) concernent entre 40 et 41 % de la population.

Comment peut-on expliquer un si grand écart entre deux systèmes éducatifs pourtant structurellement si proches l'un de l'autre ?

Cette communication propose de comprendre ces écarts en analysant les relations écoles-familles en prenant comme dénominateur commun : les élèves en difficulté. Après un bref retour sur l'étiologie de l'échec scolaire en Polynésie française et un cadrage théorique sur les conventions éducatives, nous verrons le déroulement de l'enquête de terrain auprès des conseillers principaux d'éducation et des familles.

Etiologie de l'échec scolaire en Polynésie française

Après une première publication pionnière en 1975, sous l'égide de la Fédération des œuvres laïques (Barral, 1975), il faut attendre les années 1990 pour que le thème d'un « échec scolaire » des élèves polynésiens suscite l'intérêt.

On trouve tendanciellement deux orientations dans l'étiologie de l'échec scolaire tout comme en Nouvelle-Calédonie (Salaün, 2005)

A une analyse que l'on pourrait qualifier de « culturaliste » s'oppose une explication qui met en avant la dimension socioéconomique. On peut éventuellement envisager une troisième orientation puisqu'on observe en surplomb un discours de l'institution scolaire elle-même, qui mêle les deux types d'analyses précités et aboutit au fait que les difficultés scolaires sont régulièrement imputées à des déterminants externes (notamment familiaux) et rarement venant de l'institution scolaire elle-même.

Avec une orientation psychologique qu'on peut qualifier de culturaliste en ce qu'elle suppose le primat explicatif de la « culture » polynésienne dans l'échec scolaire, Bertrand Troadec (1996) explique ainsi que si l'enfant polynésien ne réussit pas, c'est parce qu'il a développé « une cognition polynésienne » différente de celle de l'enfant métropolitain : « l'infériorité chronique de l'enfant tahitien par rapport à la norme occidentale tend à permettre d'affirmer que des conceptions spécifiques de la culture polynésienne résistent au phénomène d'acculturation » (p. 60, 1996).

Ce à quoi lui répondra Bernard Poirine depuis une perspective socio-économique, que cette analyse lui fait minimiser le fait que la compétition scolaire n'est pas vécue de la même façon par tous les élèves polynésiens, insistant sur l'importance des catégories socioprofessionnelles des familles plus que sur leur « appartenance culturelle » ou ethnicité (Poirine, 1996).

Les Polynésiens sont toujours restés majoritaires dans la population (80% aujourd'hui), et on a constaté dès les premières décennies de la colonisation l'émergence d'une classe dominante métisse, les Demis.

Le développement du système éducatif s'est réalisé de manière progressive à partir du milieu du 19^{ème} siècle pour le primaire et le milieu du 20^{ème} pour le secondaire, avec de fortes inégalités entre les archipels. Le relatif rattrapage qui s'opère à partir des années 1960 a privilégié une répartition selon la densité scolaire : « Lorsque la logique d'implantation confinait à l'absurde, avec des écoles ne comptant qu'une classe de moins de 10 élèves ou des collèges de moins de 200 élèves, a été privilégié, en substitution, l'organisation d'hébergements et de transports scolaires inter-îles par voies maritime et aérienne. » (CTC, 2014).

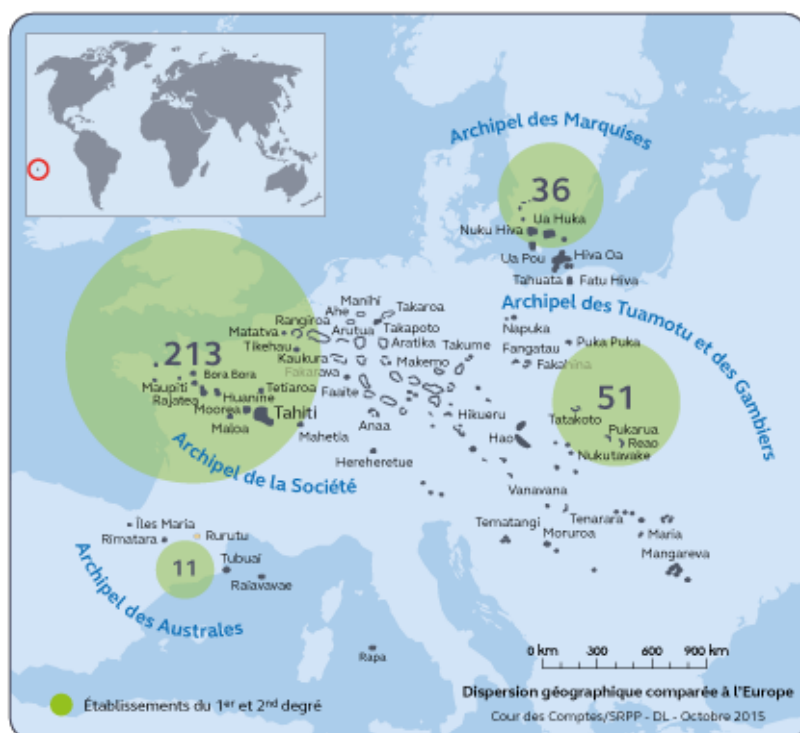
Le fait que les conditions d'accès à l'école soient fortement conditionnées par la géographie a un coût conséquent puisque ce déterminisme géographique représente 1,6 % du budget du système éducatif soit 1,053 milliards FCP afin que les élèves puissent bénéficier d'une prise en charge des transports qu'ils soient terrestres, maritimes ou aériens. La totalité des dépenses du système éducatif polynésien s'élèvent à 65 milliards FCP (soit 544 707 952 euros) en 2012 contre 52 milliards FCP (soit 435 766 362 euros) en 2004. Ce qui représente un coût par élève de 7700 euros soit le même montant qu'un élève en métropole. Cependant la chambre territoriale des comptes invite à relativiser ce taux car les charges internes ne sont pas les mêmes en Polynésie française qu'en métropole. (CTC,2014)

La dispersion de l'habitat entre des archipels éloignés les uns des autres s'accompagne, dans un contexte de scolarité obligatoire, de considérables difficultés de transport. Elle engendre également un nomadisme scolaire qui devient une cause d'échec scolaire. Les élèves sont contraints de se déplacer dans la famille élargie ou en internat afin de se rapprocher au plus près des écoles. Les conditions de scolarité de ces élèves sont particulièrement difficiles. Plus la scolarité s'allonge plus le déplacement est long pour les élèves des îles.

Afin de retarder la séparation avec les parents, des groupements d'observations dispersés (GOD) existent, rappelant les classes uniques en métropole, où tous les niveaux sont présents dans une même classe. L'isolement géographique touche également les enseignants, qui, depuis le développement du système scolaire, ne se pressent pas en masse pour demander les affectations les plus éloignées de Tahiti. Par le passé, cela a pu conduire à recruter des personnels qui ne satisfaisaient pas aux exigences en termes de titres universitaires, environ 30% des enseignants recrutés sans le baccalauréat (CTC, 2014) ; et aujourd'hui encore, certaines circonscriptions héberge un pourcentage très conséquent d'enseignants non

titulaires : « cette situation a cependant conduit à maintenir devant les élèves les plus éloignés des exigences scolaires, les enseignants les moins instruits et les moins formés » (CTC 2014).

Carte n° 3 : répartition des établissements en Polynésie française



Source : Cour des comptes

Le décrochage scolaire et le modèle des conventions éducatives

La Polynésie française de part son déterminisme géographique et social apparaît pour l'Inspection Général (2007) comme « une vaste zone d'éducation prioritaire ». Ce constat nous amène à penser la question du décrochage scolaire. Nous le considérons comme un processus au sens où il se construit à partir d'un ensemble d'interactions tout au long de la socialisation de l'élève.

L'approche que nous utiliserons pour le définir comme processus est le décrochage de l'intérieur (Bernard, 2011) où le décalage « réside entre la culture familiale et l'école ».

Dans ce contexte ultramarin, la majorité des enseignants ont une culture professionnelle métropolitaine et exercent dans l'enseignement secondaire qui est entièrement calqué sur le système métropolitain, tandis que les familles sont essentiellement d'origine polynésienne.

Cette relation entre ces deux institutions s'écrit sur fond d'histoire coloniale où les rapports sociaux peuvent en être impactés. Il est nécessaire de prendre en compte la question du legs colonial dans la relation de co-éducation que doivent construire l'institution scolaire et les

familles. En effet, le legs colonial informe les pratiques et les représentations contemporaines sur fond de tension forte entre la nécessité de se conformer au modèle national et celle de s'adapter à des réalités locales très éloignées de celles pour lesquelles ce modèle a été et continué d'être pensé comme a pu le démontrer Marie Salaün (2013).

Dans le cadre des lois d'autonomie qui se succèdent depuis la fin des années 1970, des adaptations, restreintes, ont concerné certaines disciplines scolaires, avec, par exemple, l'introduction dans l'horaire normale des écoles maternelles et primaires (donc à titre obligatoire...) d'un enseignement Langues et culture polynésienne.

D'autres adaptations ont été faites comme la création de structures originales afin de répondre au plus près aux difficultés de certains élèves par la création de Centres d'éducation aux technologies appropriés au développement, (CETAD) ou de Centres de jeunes adolescents (CJA) afin de les former à l'économie de subsistance tout en essayant de pallier au déterminisme social et géographique. Ces deux structures n'ayant pas, de façon générale, donné des résultats convaincants, ils se retrouvent réformés en lien avec la réforme des collèges applicables en Polynésie française à la rentrée d'Août 2016.

Afin de comprendre au mieux les interactions entre les familles et l'institution scolaire, nous avons choisi le modèle des conventions éducatives. En effet, l'institution scolaire en Polynésie française, comme en métropole, est comme tout espace social traversée par différentes conceptions régulant le cheminement des individus au sein de celui-ci. Leurs actions sont déterminées par la conception dominante comme l'ont démontré Boltanski et Thévenot (1991).

Pour mémoire, les conventions éducatives sont au nombre de quatre : la convention académique, professionnelle, marchande et universaliste.

La convention académique reprend les règles du jeu fixé par l'institution scolaire à savoir que chaque élève doit respecter la forme scolaire (Vincent, 1994) et adopter son métier d'élève (Perrenoud, 1994) sous peine de se voir exclure du système scolaire. Le jeu de l'institution scolaire sous la convention académique a pour but de légitimer la demande de l'Etat à savoir un tri des individus par une compétition scolaire (Bernard, 2007) sur le principe de la méritocratie. En Polynésie française, cela se traduit par des excuses bureaucratiques expliquant le manque de résultats par l'héritage historique seulement. L'obligation scolaire ne datant que de 1992 contre 1959 en métropole par exemple.

La convention professionnelle en partenariat avec l'institution scolaire compose avec le marché de l'emploi. Elle permet aux élèves de bénéficier d'une formation associant savoirs

théoriques et savoirs pratiques dans le but d'une qualification. Ces qualifications obtenues permettent d'accéder au marché du travail tout en s'inscrivant dans une dynamique où l'institution scolaire est partenaire de la croissance économique. Cette convention éducative professionnelle par son ouverture sur l'environnement favorise les partenariats avec les entreprises.

La convention marchande traverse l'institution scolaire par le principe de privatisation où l'école devient un prestataire de service où son rendement est évalué. Elle illustre le marché scolaire où la concurrence entre les établissements creuse les écarts entre les filières. Les élèves et leurs familles choisissent en fonction de la rentabilité et non par choix intellectuels.

La convention universaliste illustre l'école démocratique où la solidarité entre les membres vise l'égalité des chances face à la réussite scolaire.

Notre question de recherche est la suivante : les conventions éducatives existent-elles de la même manière à 18 000 kms du lieu de naissance de leur théorisation ?

Si tel n'est pas le cas, par quelles conventions locales spécifiques ont-elles été remplacées ?

Quelle hiérarchie entre les différents types de conventions trouve-t-on à l'œuvre dans les pratiques professionnelles de fonctionnaires qui sont très majoritairement originaires de Métropole et se trouvent à interagir avec les familles dans un contexte économique, social, culturel, linguistique, etc. différent du leur ?

Dans quelle mesure les décalages entre les conventions des acteurs allochtones et celles des acteurs autochtones sont-ils responsables de la difficulté scolaire ?

Enquête de terrain

Afin de répondre à ce questionnement, nous avons procédé à des entretiens semi-directifs avec des conseillers principaux d'éducation (CPE) et des parents d'élèves ayant un enfant en processus de décrochage. Le point de vue institutionnel a été recherché auprès des conseillers principaux d'éducation car ils sont à l'interface des familles et de l'institution scolaire.

Etant moi-même conseillère principale d'éducation, l'accès au terrain a été facilité pour avoir repéré moi-même les élèves et leurs familles. Par la suite, j'ai demandé aux CPE volontaires de répondre à mes interrogations.

Les CPE ont pour statut une mise à disposition (MAD) de la Polynésie française.

La gouvernance du système éducatif polynésien repose sur un mode partenarial entre l'Etat et le territoire régi par la convention du 4 avril 2007 lié à la loi organique de 2004 portant statut d'autonomie de la Polynésie française. Différents protocoles, accords ? conventions se sont succédées, avec pour but de notifier la répartition des compétences entre l'Etat et le territoire

car les compétences ne sont pas toutes transférées. Si un statut « d'autonomie » a été reconnu à la Polynésie française en 1984, le transfert de la compétence éducative avait été rendu possible dès 1957 (au primaire) dans un premier temps, puis au secondaire (1987) par la suite. L'Etat reste garant des diplômes nationaux. L'Etat principal financeur, représenté par le Vice-Recteur, met à disposition 92% des moyens humains et matériels afin de répondre au mieux à la Constitution qui prévoit « l'égal accès de l'enfant (et de l'adulte) à l'instruction » sur l'ensemble du territoire de la République. Ces personnels sont sélectionnés sur dossiers à travers leurs parcours, leurs compétences et sont affectés par le ministre polynésien sur un établissement scolaire territorial.

Une fois, les candidats sélectionnés, ils ne bénéficient que d'une seule journée de formation (lorsqu'ils ne sont pas encore dans l'avion lorsque cette dernière a lieu) afin de contextualiser leurs enseignements. L'adaptation se veut rapide avec pour rappel que la loi est la même pour tous, étant donné que la République est une et indivisible. Mais cependant, exercer en Polynésie française nécessite quelques ajustements pour un fonctionnaire métropolitain, car il existe des différences juridiques entre ces deux systèmes.

Conjointement, le territoire est représenté par le Ministre de l'éducation polynésien. Les services de l'éducation se trouvent au sein de la Direction Générale de l'Education et des enseignements (DGEE). Une nouvelle entité depuis juin 2014 rassemblant la Division de l'enseignement secondaire (créée en 1987) et la Division de l'enseignement primaire (créée en 2001) Cette fusion permet la prise en charge de l'entretien des bâtiments scolaires, des bourses, des allocations d'études, du transport avec l'aide des communes mais également des questions relatives au domaine du numérique, de la vie scolaire, de l'orientation et de l'insertion ou encore de l'action pédagogique et éducative.

Mon guide d'entretien porte sur les parcours de ces fonctionnaires métropolitains jusqu'à leur prise de poste en Polynésie française ainsi que son déroulement, les relations dans l'établissement que cela soit avec leurs collègues, les élèves, les familles puis leurs regards d'experts sur le décrochage scolaire en Polynésie. Selon leur ancienneté, nous leur demandons de comparer avec ce qu'ils ont connu jusqu'ici, quelles différences, quelles ressemblances entre le système éducatif métropolitain et polynésien.

Une première spécificité locale, fortement marquée par l'héritage colonial, est la place prépondérante d'une convention marchande : les différents avantages financiers cumulés interviennent pour une part souvent importante dans la motivation des enseignants à demander leur MAD. Parfois, nous notons également un désir d'exotisme où l'effet carte

postale est fortement contrarié par des conditions d'exercices difficiles où la misère sociale est réelle, et pas plus facile sous le soleil.

Une relation financière décrite comme compliqué par la Chambre Territoriale des comptes par ce qui est perçu, depuis la métropole, comme un « manque d'efficience ». Les résultats scolaires ne sont pas à la hauteur des moyens alloués par l'Etat.

« La dépense scolaire par élève était, en 2014, respectivement de 8.223 euros en Polynésie française et de 10.539 euros en Nouvelle-Calédonie, contre 7.700 euros en 2013 (dernier chiffre connu) pour la France métropolitaine et les départements d'outre-mer », constate la cour des comptes (2015) Même si les moyens mis en oeuvre « ont permis des progrès », avec notamment la progression du nombre de bacheliers, « les résultats restent en deçà des références métropolitaines ». Environ 35% des élèves de Polynésie et 20% de ceux de Nouvelle-Calédonie sortent encore du système sans diplôme ni qualification « contre environ 10% en métropole » (CTC, 2015).

Nous avons rencontré, pour le moment, 8 familles ayant un enfant rencontrant des difficultés scolaires. Ces entretiens ont eu pour but dans un premier temps de dessiner des portraits de familles, et par la suite de discuter les expériences scolaires des parents et des adolescents.

Nous avons pu réunir parents et enfants en même temps, ce qui permettait d'observer leurs échanges à propos de leurs expériences respectives. Nous aurions aimé étendre cet entretien, avec la présence des grands parents afin de constituer une mémoire intergénérationnelle mais cela n'a pas pu être mis en place, car la cohabitation intergénérationnelle n'est pas plus aussi fréquente que nous l'imaginions.

La difficulté scolaire en Polynésie est une réalité, liée à un déterminisme géographique, social mais aussi à sa récente histoire scolaire.

Par son histoire, elle a été contrainte d'adopter le système éducatif métropolitain, puis par la suite au travers des partages de compétences elle a fait le choix de poursuivre sur cette voie avec une adhésion aux programmes nationaux en gardant pour objectif la réussite aux diplômes nationaux. Malgré la crise de l'école en Polynésie française, l'éducation n'a pas été une priorité du territoire pendant plus de vingt ans. Comme sur l'ensemble des territoires d'outre mer, l'Ecole est le « produit de la rencontre coloniale » (Salaün, 2013) ce qui nous amène à nous demander comment penser le destin « post-colonial » d'une institution associée au fait colonial ?

LE PLAIN Emeline
CREN, Université de Nantes

BIBLIOGRAPHIE

- Barral, J-P. (1975). *L'échec scolaire en Polynésie*. Papeete, Fédération des œuvres laïques.
- Beaud, S., Weber, F. (1998). *Guide de L'enquête de Terrain*. La découverte.
- Bernard, P-Y., (2011). *Le Décrochage Scolaire*. Que Sais-Je? Presses universitaires de France.
- Herrera, J., Merceron, S. (2010). *Les approches de la pauvreté en Polynésie française*. Document de Travail, Paris, Agence Française de développement.
- Poirine, B. (1991). *L'échec scolaire des polynésiens*. Bulletin de la société des études océaniques, N° 253, tome XXI-N° 4 Mars, p. 69-109.
- Salaün, M. (2005). *De la mentalité primitive au choc des cultures. L'échec scolaire kanak et son étiologie : état des lieux (communs)*. in V. Fillo, J. Vernaudon (Eds.), *Stéréotypes et représentations en Océanie*, Nouméa, Corail/Grain de sable, p.129-144.
- Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'Ecole? Hawai'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Salaün, M. (2014). *S'approprier l'Ecole. De quelques stratégies autochtones dans le Pacifique insulaire*. in Dousset, L., Glowczewski, B., Salaün, M. (Eds.), *Les sciences humaines et sociales dans le Pacifique Sud. Nouveaux terrains, nouvelles approches*, Marseille, Pacific Credo Publications, p. 359-376.
- Troadec, B. (1996). *L'enfant de Tahiti : Prémices d'une psychologie contemporaine*. Journal de la société des océanistes, 102, 1996-1, p.47-62
- Verdier, E. (2008). *L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution* Sociologie & Sociétés, XL.1 202–21.
- Chambre territoriale des comptes de la Polynésie française, (2014), Rapport. Collectivité de la Polynésie française, séance du 9 septembre 2014.
- IGEN (2007) Rapport de mission en Polynésie française 15-25 janvier 2007. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- ITSTAT, (1988), Recensement de la Population de la Polynésie Française, du 6 septembre 1988.

**COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

**Colloque Doctoral International
de l'éducation et de la formation**

Nantes – 27, 28 octobre 2016



- 3ème édition -

27 & 28 octobre 2016 à Nantes

TUAL Marina
1^{ère} année de thèse
LSE, Université Grenoble-Alpes
marina.tual@univ-grenoble-alpes.fr



**En quoi un dispositif de remédiation en lecture au collège peut-il aider à
lutter contre le décrochage scolaire ?**

Résumé :

Cette thèse a pour objectif de définir un dispositif lecture efficace et transférable destiné aux élèves de sixième repérés en difficulté de lecture, de le mettre en place et de mesurer son efficacité dans plusieurs collèges. Le dispositif comprend une évaluation des élèves, une formation des enseignants à l'enseignement explicite de la lecture et des ateliers de remédiations menés par les enseignants de toutes les disciplines sur les heures dédiées à l'aide personnalisée. Un pilote effectué cette année dans quatre collèges a donné des résultats encourageants quant à la capacité de ce dispositif à faire progresser les élèves les plus faibles. Ces résultats devront être confirmés dans une recherche strictement contrôlée qui sera mise en oeuvre cette année sur onze collèges.

Mots clés : Compréhension écrite, enseignement explicite, collège, dispositif de remédiation, persévérance scolaire

Introduction

Même si la population des élèves décrocheurs est hétérogène, on peut néanmoins dégager certains facteurs de risque. Les difficultés de lecture en sont un : « 53 % des élèves décrocheurs avaient un niveau faible en lecture à l'entrée en 6ème contre 22 % des élèves non décrocheurs. » (Dardier, Laïb & Robert-Bobée, 2013). Les enquêtes nationales et internationales nous alertent régulièrement sur les difficultés de lecture des collégiens (Daussin, Kespaik & Rocher, 2011) et sur la faible capacité du collège français à faire progresser les élèves les plus faibles (Ben Ali & Vourc'h, 2015). Les difficultés de lecture ont des conséquences importantes car au collège on doit lire des consignes pour réaliser des exercices. Un élève peut donc échouer dans une évaluation non pas parce qu'il n'a pas les compétences attendues dans la discipline mais tout simplement parce qu'il n'a pas compris ce qu'il fallait faire. On doit aussi lire pour apprendre de nouvelles connaissances. Les textes qui servent de support à l'apprentissage de nouvelles connaissances sont complexes car ils possèdent un vocabulaire et un raisonnement propre à chacune des disciplines enseignées (Shanahan & Shanahan, 2008). En se complexifiant ils deviennent par la même plus difficilement accessibles pour les élèves en difficulté. Ces derniers peuvent alors fuir les situations de lecture, ce qui va accroître leurs difficultés et creuser les écarts avec les bons élèves, c'est l'effet Mathieu décrit par Stanovich (1986). Les difficultés de lecture des collégiens, si elles ne sont pas prises en charge, peuvent donc amener certains élèves à décrocher. Pourtant, les enseignants du collège ne sont pas formés pour résoudre ces difficultés et il existe peu de dispositifs ayant pour vocation de lutter contre les difficultés de lecture des collégiens.

Cette thèse a pour objectif de définir un dispositif d'aide à la lecture, efficace et transférable, destiné aux élèves de sixième en difficulté et de mesurer son efficacité dans plusieurs collèges. Le dispositif comprend une évaluation des élèves, une formation des enseignants à l'enseignement explicite de la lecture et des ateliers de remédiation menés par les enseignants. Dans la première partie de cet article nous justifions la nécessité d'effectuer des tests pour repérer les élèves en difficultés en présentant des résultats de l'étude pilote (2015/2016) et de la recherche effectuée durant le master 2 (2015). Puis nous présentons les résultats obtenus après les ateliers de remédiation effectués lors du pilote. Enfin nous terminons par la présentation de la recherche qui sera menée durant l'année 2016/2017.

Évaluer les élèves

Le premier enjeu est d'aider les enseignants à identifier les difficultés de lecture des collégiens car elles ne font pas toujours l'objet d'un repérage systématique et sont parfois masquées par des difficultés plus larges liées aux effets qu'elles engendrent: faibles résultats dans l'ensemble des matières, peu d'engagement, problèmes de comportement.

Nombre d'élèves en difficulté

Dans le cadre d'une étude pilote réalisée en 2015/2016, nous avons choisi de réaliser deux tests pour repérer les élèves en difficulté de lecture: un test de compréhension écrite et un test de fluence.

Nous avons testé tous les élèves de sixièmes en début (pré-test) et en fin d'année (post-test) dans quatre collèges de l'académie de Rennes. Trois collèges sont situés en zone rurale (C1,C2 et C3) et un collège est situé en zone urbaine (C4). Les quatre collèges se caractérisent par une assez forte mixité sociale.

Le test de compréhension écrite est un test collectif (Bianco et al., 2014). Les élèves lisent silencieusement plusieurs textes et répondent ensuite à des questions de compréhension. Le pré-test comportait 2 textes narratifs et 18 items. Il comprenait des questions ouvertes et des questions à choix multiples ainsi que des questions littérales et implicites.

565 élèves ont été testés. La distribution des scores des élèves est donnée au tableau 1.

Tableau 1 : *percentiles des scores de compréhension écrite au pré-test.*

10,00%	20,00%	30,00%	40,00%	50,00%	60,00%	70,00%	80,00%	90,00%
4	6	8	9	11	12	13	14	16

La moyenne obtenue à ce test est de 9,97 et l'écart type de 4,43. La note minimum obtenue est de 0 et la note maximum est de 18.

On remarque une grande dispersion des résultats. Il existe donc une grande hétérogénéité des niveaux à l'entrée en sixième. L'analyse détaillée des réponses aux questions littérales et implicites montre que certains élèves ont une très faible compréhension. Ils ne peuvent retrouver une information écrite dans le texte. A l'opposé, certains ont très bien compris y compris le sens implicite et sont capables d'inférer de nouvelles connaissances à partir des informations fournies par le texte.

Le test de fluence est un test individuel. Il évalue la fluidité de lecture en contexte qui consiste à pouvoir lire un texte à haute voix au rythme de la parole et avec une prosodie adaptée (Bianco, 2015). La fluidité de lecture est estimée par la mesure du nombre de mots lus correctement en une minute (MLCM). L'élève lit devant un examinateur qui note le nombre de mots lus et les erreurs de lecture. Des tests de fluence ont été étalonnés du niveau CE1 au niveau cinquième (Lequette et al., 2008). Ces étalonnages nous permettent d'avoir des repères sur le développement de cette compétence en fonction du niveau scolaire.

555 élèves ont été testés. La distribution des scores des élèves est donnée au tableau 2.

Tableau 2 : *percentiles des scores de fluence au pré-test.*

10,00%	20,00%	30,00%	40,00%	50,00%	60,00%	70,00%	80,00%	90,00%
97	115	126	135	142	148	155,1	167,4	181

La moyenne obtenue à ce test est de 139,77 et l'écart-type est de 32,51. Le score minimum obtenu est de 7 et le score maximum de 225.

Seulement 10% des élèves ont un score proche de celui d'un lecteur expert qui lit aux environs de 200 mots par minute.

Dans chacun des collèges, on trouve des élèves en très grande difficulté qui déchiffrent péniblement avec un score de fluence inférieur à 100. On remarque que 30% des élèves testés n'atteignent pas le score de 126 mots par minute qui est considéré comme très faible à l'entrée en sixième. Les ressources mobilisées pour décoder sont importantes et le manque de fluidité de lecture gêne certainement la compréhension.

Les tests réalisés lors de cette étude pilote ont révélé des écarts considérables entre les élèves à l'entrée en sixième, à la fois en compréhension écrite mais aussi en fluidité de lecture orale. Ils ont aussi permis de repérer un nombre important d'élèves en difficulté. Le problème est que ces difficultés ne sont pas forcément toujours bien identifiées.

Des difficultés parfois difficiles à évaluer

En 2015, dans le cadre d'un master 2 (HG2DS), nous avons mené une recherche dans 3 autres collèges, deux collèges mixtes (un en zone rurale et un zone urbaine) et un collège plutôt favorisé (zone urbaine). Nous avons demandé à chacun des établissements de sélectionner un groupe d'élèves en difficulté de lecture afin de leur proposer un entraînement à la compréhension écrite avec le logiciel TACIT (De La Haye et al., 2011). Ces élèves avaient

été choisis par les professeurs qui les avaient jugés en difficulté de lecture. Nous avons ensuite testé les habiletés reliées à la lecture des élèves de ce groupe (64 élèves de 6ème et 25 élèves de 3ème). Les résultats de ces tests ont montré que les élèves choisis formaient en fait un groupe extrêmement hétérogène.

Afin d'illustrer nos propos, nous détaillons les résultats obtenus par les 64 élèves de sixième évalués en fluence. Nous avons utilisé pour cette recherche le test de fluence étalonné du niveau CE1 au niveau cinquième (Lequette et al., 2008). Ce test comprend deux textes différents. Nous avons choisi le texte de "Monsieur Petit". Les résultats obtenus sont donnés dans le tableau 3.

Tableau 3: *Résultats obtenus en fluence (master 2, 2015).*

Moyenne	Écart-type	Score minimum	Score maximum
118,8	34,33	49	206

Afin de faciliter l'analyse des résultats nous donnons aussi l'étalonnage de ce test dans le tableau 4.

Tableau 4 : *Étalonnage du test de fluence « Monsieur Petit »*

	CE1	CE2	CM1	CM2	6è	5è
moyenne	68	95	116	137	141	154
écart-type	28	26	33	31	32	32

Si on considère la moyenne de 118 mots par minute, on peut dire que les élèves du groupe sont bien en difficulté car cette moyenne correspond à un niveau CM1 selon l'étalonnage. Mais lorsqu'on regarde le détail des résultats, on note que ce groupe est composé à la fois d'élèves qui lisent moins vite que la moyenne des CE1 (6 élèves) et d'élèves qui ont un niveau supérieur à la moyenne d'un élève de sixième (15 élèves). Il convient de préciser que, même si la fluidité de lecture orale est une compétence médiatrice de la compréhension écrite, certains élèves peuvent compenser un niveau faible en fluence par des stratégies de compréhension efficaces et obtenir malgré tout des scores corrects en compréhension. Nous avons ainsi croisé les résultats obtenus en fluence avec ceux obtenus à un test de compréhension écrite. Au vu de

ces résultats, on peut dire que 10 élèves (répartis dans les 3 collèges) choisis par les enseignants n'avaient pas en fait de difficultés de compréhension écrite. Parmi, les élèves en très grande difficulté certains n'avaient jamais eu de bilan orthophonique et ne bénéficiaient d'aucune adaptation en classe.

Afin d'aider les enseignants à identifier les difficultés de lecture, nous avons créé des tests pouvant être implantés sur tablette numérique et pouvant être passé en collectif :

- un « maze test » qui évalue la fluidité de lecture.
- des tests de compréhension écrite.

A l'issue de notre recherche ces tests seront étalonnés et seront mis à disposition des établissements.

Remédier aux difficultés de lecture

Une fois les difficultés repérées se pose la question de l'efficacité des remédiations proposées. Le dispositif que nous proposons dans notre thèse s'appuie sur trois principaux résultats de recherche:

- Les compétences ciblées dans les ateliers (la fluidité de lecture orale, la capacité à réaliser des inférences et le vocabulaire) sont les prédicteurs principaux de la compréhension écrite des élèves de cycle 3 (Bianco, 2014).
- L'enseignement explicite est particulièrement efficace pour les élèves en difficulté de lecture (Bianco, 2015 ; Bianco et Bressoux, 2009).
- Les élèves en difficulté ont besoin d'interventions supplémentaires dans des domaines ciblés pour progresser (Pyle & Vaughn, 2012). L'organisation que nous proposons est inspirée du modèle de réponse à l'intervention qui a été développé aux Etats-Unis et au Québec. Le principe de ce modèle repose sur un repérage des élèves qui ne font pas les progrès attendus malgré un enseignement de qualité, le suivi régulier des progrès des élèves et l'organisation d'interventions supplémentaires et ponctuelles sur des compétences ciblées.

Présentation des ateliers

Les ateliers sont programmés sur les heures dédiées à l'aide personnalisée et sont menés par les enseignants de toutes les disciplines. Les élèves qui suivent ces ateliers sont choisis en fonction des scores obtenus aux tests de début d'année.

Un atelier fluence

Cet outil pédagogique est disponible sur le marché (Lequette et al., 2008). Son objectif est l'amélioration de la vitesse et la fluidité de lecture, autrement dit, une lecture à haute voix au rythme de la parole et avec une prosodie adaptée.

Cet atelier est conduit avec des groupes de 4 élèves pour un enseignant.

Un atelier Compréhension avec le logiciel TACIT (De La Haye & al., 2011).

TACIT est un logiciel qui a pour objectif la construction et l'entraînement des compétences à réaliser des inférences et à utiliser le contexte pour comprendre le sens d'un mot inconnu. Les séances proposées s'appuient sur un enseignement explicite de la compréhension écrite assuré par un guidage de l'enseignant pendant la réalisation des exercices proposés par le logiciel.

- Le modelage

L'enseignant montre la stratégie à acquérir, sa fonction et la façon dont elle s'utilise en explicitant à haute voix son raisonnement.

- La pratique guidée

Les élèves résolvent d'abord individuellement un exercice de compréhension puis l'exercice est travaillé collectivement avec l'enseignant. Les élèves doivent alors expliciter leur raisonnement. L'enseignant fournit aussi les étayages nécessaires, toujours dans l'objectif de rendre les processus de compréhension les plus explicites possibles et de permettre aux élèves de s'approprier les stratégies adaptées à la résolution d'une difficulté de compréhension.

- La pratique autonome

Chaque élève s'entraîne seul en fonction de son niveau.

Les résultats des élèves sont enregistrés à chaque séance ce qui permet à l'enseignant, comme à l'élève de connaître les progrès qu'il a réalisés.

Résultats des entraînements obtenus lors de l'étude pilote (2015/2016)

Tous les élèves de sixièmes ont été testés en fin d'année en compréhension écrite et en fluidité de lecture orale sur les mêmes tests. Nous remettons les résultats du pré-test pour faciliter la comparaison.

Résultats en compréhension écrite

507 élèves ont été testés. La distribution des scores des élèves est donnée au tableau 5

Tableau 5 : *percentiles des scores de compréhension en lecture obtenus aux post-tests*

10,00%	20,00%	30,00%	40,00%	50,00%	60,00%	70,00%	80,00%	90,00%
4	6	8	10	11	12	13,2	15	16

Les moyennes des pré-tests et post-tests en compréhension écrite sont données dans le tableau

6. Tableau 6: *moyennes obtenues au pré-test et au post-test en compréhension écrite.*

pré-test		post-test	
moyenne	écart-type	moyenne	écart-type
9,97	4,43	10,43	4,54

En moyenne, les performances en compréhension restent stables entre le début et la fin de l'année scolaire.

Résultats en fluence

510 élèves ont été testés. La distribution des scores des élèves est donnée au tableau 6

Tableau 6: *percentiles des scores de fluence aux post-tests.*

10,00%	20,00%	30,00%	40,00%	50,00%	60,00%	70,00%	80,00%	90,00%
115	129,6	139,4	146	153	164	173	179,4	191

Les moyennes des pré-tests et post-tests en fluence sont données dans le tableau 7

Tableau 7 : *moyennes obtenues au pré-test et au post-test en fluence*

pré-test		post-test	
moyenne	écart-type	moyenne	écart-type
139,77	35,51	153,9	30,43

On note que les élèves ont progressé en fluence durant l'année. La moyenne est passée de 139,77 à 153,9 en fin d'année.

On doit remarquer que les moyennes masquent des disparités importantes et que tous les élèves n'ont pas progressé de la même manière. L'étude détaillée des résultats montre en effet que si certains élèves ont beaucoup progressé, 80 élèves n'ont pas progressé du tout. Parmi ces derniers, 73 élèves n'ont pas suivi d'atelier lecture durant l'année (53 élèves qui avaient déjà en début d'année un score correct en fluence - supérieur à 150 mots par minutes - et 20 élèves moyens et faibles). Seuls 7 élèves ayant participé aux ateliers n'ont pas progressé.

Nous avons comparé les résultats obtenus sur deux groupes d'élèves.

Le groupe 1 (G1) représente les élèves qui ont suivi un atelier en lecture en aide personnalisée (soit fluence, soit tacit, soit fluence et tacit).

Le groupe 2 (G2) représente les élèves qui n'ont pas suivi d'atelier en lecture en aide personnalisée.

Les comparaisons doivent être considérées comme une indication de la capacité des dispositifs de lecture mis en place à réduire les écarts entre les élèves et donc de faire progresser les élèves en difficulté. En effet, le groupe 2 témoin est composé des élèves n'ayant pas de difficulté à l'entrée en sixième et tous les élèves du groupe 1 expérimental n'ont pas suivi strictement le même dispositif pédagogique.

Seuls 3 collèges ont été pris en compte car il manquait des données précises sur les élèves qui ont suivi un atelier dans un des collèges pilotes. Les résultats des deux groupes sont donnés dans le tableau 8.

Tableau 8 : *Comparaison des résultats des élèves en fluence en fonction de leur éventuelle participation à un atelier lecture.*

Groupe	Nombre d'élèves	pré-test		post-test		T.test	Progression	
		moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	p-valeur	moyenne	Écart-type
G1	103	110,85	23,99	128,12	24,58	<0,5	17,26	11,98
G2	259	154,99	23,29	165,19	22,62	<0,5	10,2	14,61

Comme l'indiquent les p-valeurs, une différence significative est détectée entre pré et post test par un t-test pour échantillons appariés effectué pour chacun des groupes. On note que les élèves des groupes entraînés semblent avoir fait des progrès plus importants. Il ne sera cependant possible de conclure sur l'effet de suivi d'un atelier qu'au moyen d'un groupe témoin de niveau initial comparable au groupe expérimental. Ce groupe sera constitué dans le cadre de la recherche à la rentrée 2016.

Présentation de la recherche qui sera effectuée sur l'année 2016/2017

Cette recherche repose sur une démarche expérimentale qui contient deux ingrédients :

- le tirage au sort de l'ordre d'entrée des collèges dans l'intervention, de manière à constituer des cohortes test et témoin strictement comparables,
- la mise en œuvre d'instruments de mesure permettant de qualifier avec précision les effets de l'intervention, dans un ensemble de dimensions pertinentes.

11 collèges de l'académie de Rennes se sont portés volontaires pour l'année 2016/2017, 1000 élèves seront concernés. Nous avons constitué des paires comparables (effectifs, localisation, pourcentage de familles défavorisées) et tiré au sort la répartition entre collèges expérimentaux et témoins (qui mettront en oeuvre le dispositif l'année suivante).

En début d'année scolaire, tous les élèves de sixième passent deux tests :

- Un test de fluidité de lecture orale.
- Un test de compréhension écrite (sur tablette).

A la suite de ce test collectif, les 16 à 32 élèves (selon la taille du collège) les plus faibles en lecture seront identifiés et, dans les collèges qui démarrent le programme cette année, les ateliers de remédiation en lecture leur seront proposés. Ces élèves effectueront des tests approfondis. Dans les collèges qui ne démarrent pas cette année, ces mêmes tests approfondis seront proposés à un petit échantillon d'élèves. Ces tests serviront à mieux caractériser les difficultés des collégiens et à mieux comprendre leur progression en fonction des caractéristiques identifiées.

Le dispositif mis en place comprend :

- Une évaluation afin de repérer les élèves en difficulté et de mesurer leurs progrès.
- Une formation des enseignants aux difficultés de lecture des collégiens et aux outils utilisés lors des ateliers.

- Des ateliers de remédiation menés par les enseignants de toutes les disciplines. Ces ateliers ont lieu deux fois par semaine sur les heures dédiées à l'aide personnalisée. Ils sont fondés sur deux outils existants : Fluence et TACIT.

Chaque élève suit trois ateliers dans l'année : un atelier fluence et deux ateliers de compréhension.

On découpe l'année en 6 périodes, dont 4 servent pour les ateliers et 2 pour les pré-tests et les post-tests.

Conclusion

Les évaluations effectuées confirment le nombre important d'élèves de sixièmes en difficulté de lecture. Beaucoup d'élèves doivent encore progresser dans des compétences dont l'apprentissage commence tôt mais dont le développement n'est pas terminé (la fluidité de lecture orale) et dans la capacité à mobiliser les compétences nécessaires à la compréhension de textes complexes. Il semble donc bien pertinent de mettre en place des ateliers de remédiation pour ces élèves afin d'éviter que les difficultés de lecture ne les pénalisent dans toutes les disciplines et que les écarts se creusent.

L'étude pilote montre des résultats encourageants quant à la capacité des ateliers de remédiation à permettre aux élèves en difficulté de progresser. Ce dispositif pourrait donc être une piste intéressante pour lutter contre le décrochage scolaire. Les résultats obtenus doivent cependant être confirmés par une recherche strictement contrôlée et mise en œuvre en milieu écologique afin d'estimer la portée du dispositif proposé et les conditions de son efficacité, celle-ci sera effectuée en 2016/2017.

*TUAL Marina
LSE, Université Grenoble-Alpes*

BIBLIOGRAPHIE

- Ben Ali, L. & Vourc'h, R. (2015). Acquis des élèves au collège : les écarts se renforcent entre la sixième et la troisième en fonction de l'origine sociale et culturelle. Évaluation des acquis des élèves- Note d'information – N°25. MEN- DEPP-B2
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Grenoble, PUG.
- Bianco, M. & Bressoux, P. (2009). Effets classes et effets maîtres dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension. In X. Dumay & V. Dupriez

(Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*, (pp. 35-54). Bruxelles: De Boeck.

Bianco & Dessus, P. (2014). DEVCOMP. <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/devcomp>

Dardier, A., Laïb, N. & Robert-Bobée, I. (2013). *Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ?* France, portrait social. Insee Références, novembre 2013 .

Daussin J.M, Keskpaiik S, Rocher T, (2011), L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années. France, portrait social - Insee Références - Édition 2011, pp. 137-152.

De la Haye, F., Le Bohec, O., Noël, Y., Quaireau, C., & Nogues, J. (2011, octobre). Logiciel TACIT v2 (Testing Adaptatif des Compétences Individuelles Transversales) / N°IDDN : FR.001.480018.001.S.A. 2008.00.42000.

Lequette, C., Pouget, G. & Zorman, M. (2008). E.L.F.E. Evaluation de la Lecture en Fluence. Cogni-Sciences, Laboratoire des sciences de l'éducation, Université Pierre Mendès France Grenoble.

Pyle, N., & Vaughn, S. (2012). Remediating reading difficulties in a response to intervention model with secondary students. *Psychology in the Schools*, 49(3), 273–284. <http://doi.org/10.1002/pits.21593>

Shanahan, T & Shanahan, C (2008) Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content- Area Literacy. *Harvard Educational Review*: April 2008, Vol. 78, No. 1, pp. 40-59.

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

ATELIER 16 : Former les professionnels (2)

**COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

**Colloque Doctoral International
de l'éducation et de la formation**

Nantes – 27, 28 octobre 2016



- 3ème édition -

27 & 28 octobre 2016 à Nantes



ALBANDEA Ines
2^{ème} année de thèse
Université de Bourgogne, IREDU
Ines.albandea@u-bourgogne.fr

La rentabilité salariale des parcours d'études non linéaires.

Résumé :

En France, les reprises d'études sont de moins en moins rares. La question de la poursuite d'études comme alternative à l'entrée sur le marché du travail se pose puisqu'elle représente un coût pour les individus. Si certaines études ont tenté d'évaluer l'impact du retour en formation longue sur la situation professionnelle, il serait intéressant de s'interroger sur sa rentabilité en termes de revenus. Nous mettons en évidence la difficulté de mesurer l'écart de salaires entre les parcours linéaires et les reprises d'études. Au premier abord, la reprise d'études semble avoir un impact positif sur les salaires. Cependant, en comparant la valeur des niveaux de diplôme dans deux groupes distincts, nous observons que les diplômés obtenus après un parcours non linéaire ont une valeur près de trois fois moins élevée en termes de salaire. Les « repreneurs » semblent en fait avoir un profil avantageux, en dehors de leur niveau d'études, qu'ils peuvent valoriser sur le marché du travail.

Mots clés : Rendement salarial, reprise d'études longues, biais de sélection

Introduction

En France, le diplôme joue un rôle primordial dans le processus d'insertion professionnelle des jeunes. Les jeunes sans diplôme ou avec un niveau d'études faible sont dans une situation particulièrement préoccupante et sont plus exposés au risque de chômage et d'emplois précaires. Pourtant, faire des études dans l'enseignement supérieur comme alternative à s'insérer sur le marché du travail se pose dans la mesure où elle représente un réel coût pour les individus mais aussi parce qu'il existe un risque d'échec.

Certaines théories économiques tentent de montrer que l'investissement en capital humain est marqué par une première période pendant laquelle l'individu investit la totalité de son temps dans l'acquisition de nouvelles connaissances. Après son entrée dans la vie active, la part du temps consacrée à la production de capital humain baisse progressivement pour s'annuler en fin de période d'emploi (Ben Porath, 1967).

Cependant, cette approche ne permet pas d'appréhender les situations où les individus retournent en études après avoir arrêté leur formation initiale. Or, c'est un phénomène qui s'observe de plus en plus. Les jeunes semblent avoir des parcours hésitants et notamment, certains choisissent de reprendre leurs études à la suite d'un passage en emploi ou même d'une période d'inactivité ou de chômage. D'ailleurs, dans un contexte de crise où les jeunes sont de plus en plus fragilisés sur le marché du travail, un certain nombre d'entre eux envisage de reprendre les études dans l'espoir de connaître une situation plus stable et d'obtenir un salaire plus élevé. Pour illustrer, parmi les bacheliers qui avaient mis un terme à leur formation initiale en 2010, 30 % ont repris des études ou une formation en alternance les trois années qui ont suivies. Dans les années quatre-vingt-dix, seulement 15 % de ces jeunes bacheliers étaient dans ce cas (Mora, 2014).

Quelles sont alors leurs motivations et quels facteurs extérieurs peuvent influencer leur décision ?

Une des principales raisons qui explique le retour en études pourrait être liée à l'arbitrage entre salaire espéré et coût de la formation (Becker, 1964). L'espérance de percevoir un salaire plus élevé ou encore de trouver un emploi pour ceux qui sont au chômage inciterait les individus à retrouver le chemin de l'école.

Quel rendement ces parcours d'études non linéaire offrent-ils ? Notre question ici est de se demander si les personnes effectuant ces parcours atypiques perçoivent un salaire significativement différent de ceux ayant un parcours linéaire.

L'objectif de cette étude est de s'intéresser aux individus qui reprennent des études à temps plein et qui suivent, par conséquent souvent des études hautes. La population étudiée sera donc spécifique et aura probablement un profil plutôt favorisé scolairement et socialement. L'effet d'avoir repris des études sur les revenus pourrait alors se révéler contre-intuitif au regard de la littérature existante sur le sujet.

Dans une première partie, nous discuterons du phénomène de reprise d'études au vu de la littérature. Une description des données et de la population en reprise d'études fera ensuite l'objet de notre deuxième partie. Enfin, nous tenterons d'effectuer des premières estimations de l'effet de la reprise d'études sur les rendements salariaux.

Revue de littérature et retour en études

La démocratisation des études supérieures et l'inflation des diplômes qui s'en est suivie ont tendance à augmenter la valeur du diplôme sur le marché du travail. Un individu sans diplôme du supérieur aura plus de chances de rencontrer des difficultés à s'insérer sur le marché du travail, d'autant plus dans une conjoncture d'emploi difficile. Cette dernière peut, en effet, influencer le choix de reprendre des études. Si le taux de chômage des jeunes est important, une façon d'augmenter ses chances de trouver un emploi ou de percevoir un salaire plus élevé est d'obtenir un niveau de diplôme relativement élevé.

Par ailleurs, si un jeune parvient à trouver un emploi sans ou avec une faible qualification de l'enseignement supérieur, ses espérances, notamment en termes de salaires peuvent évoluer. Selon la théorie du capital humain (Becker, 1964), les individus effectuent un arbitrage entre revenus espérés et coûts des études pour choisir s'ils prolongent leur éducation. Or, après une première expérience sur le marché du travail, cet arbitrage peut évoluer et les individus pourraient estimer le retour en études comme rentable, au vu de leur salaire perçu lors de leur premier emploi. Depuis plusieurs décennies, le comportement relatif à la reprise d'études était un sujet d'intérêt pour les économistes. Corman (1983) montrait déjà que les jeunes, comme les plus âgés répondent aux incitations économiques de reprise d'études.

C'est d'ailleurs ce que tentent également de montrer Jepsen et Montgomery (2011) : l'âge et les coûts d'opportunités sont des obstacles à la reprise d'études. Ils mettent également en évidence l'importance de l'âge de la reprise d'études qui influence le rendement salarial. Plus les individus reprennent les études tard, moins leur rendement sera important. Stratton et al. (2007) insistent aussi sur l'importance de distinguer le décrochage de long terme et celui de plus court terme, les conséquences sur le marché du travail étant très différentes entre ceux

qui arrêtent les études peu de temps et les autres. Desjardins (2007) montre aussi que la longueur de la période d'arrêt des études est déterminante sur les chances d'être diplômé.

Les individus reprennent des études en espérant donc recevoir un revenu plus élevé à la suite de l'obtention de leur diplôme. Cependant, peut-on affirmer que cette interruption dans les études n'impacte pas de façon significative les revenus ? Est-ce davantage souhaitable d'effectuer un parcours linéaire en termes de gains ?

Plusieurs études, principalement anglo-saxonnes ont tenté de répondre à ce questionnement. Notamment, Light (1995) a mesuré l'effet sur les salaires d'individus qui ont quitté l'école et qui y sont retournés quelques années plus tard. En moyenne, ces hommes aux parcours non traditionnels perçoivent un revenu moins important que les autres. Cependant, leur salaire augmente rapidement pendant la période post-étude et le fossé entre « returners » et « non returners » s'estompe au cours du temps. On peut, en effet supposer qu'une fois avoir acquis suffisamment d'expérience, les individus diplômés plus tardivement « rattrapent » en partie leur retard en termes de capital humain. Très récemment, une étude a examiné la valeur financière de poursuivre des études supérieures selon différentes caractéristiques telles que le risque de ne pas obtenir le diplôme dans une analyse coût-bénéfice (Webber, 2016). L'auteur montre que selon le niveau d'habiletés des individus, reprendre les études est un avantage financier ou non. La reprise d'études n'est pas rentable si elle suppose un coût supérieur au coût moyen, pour ceux avec peu de capacités.

En France, le retour en formation qualifiante semble améliorer la situation professionnelle des jeunes (Goffette et Recotillet, 2014), bien qu'il n'améliore pas toujours l'accès à l'emploi (Arrighi et Mora, 2011). Se questionner sur ces parcours de reprise d'études en France est d'autant plus intéressant que les étudiants français ont des parcours « normés socialement » (Charles, 2015). Plus précisément, ils effectueraient davantage de parcours linéaires et à « temps plein » que les autres étudiants européens. Le sociologue Nicolas Charles estime que c'est une « norme qui s'impose » aux jeunes français.

Données et analyses descriptives

Les données sont issues de l'enquête Génération 98 réalisée par le Céreq⁷³ en 2010. Le nombre de répondants s'élève à 10 961. Ce sont des individus sortant du système éducatif en

⁷³ Centre d'études et de recherche sur les qualifications.

1998 tous niveaux de formation confondus et font partie des 750 000 primo-sortants⁷⁴ en 1998.

534 individus ont connu une ou plusieurs reprises d'études à temps plein. On distingue ici la reprise d'études des formations hors emploi qui sont majoritairement plus courtes.

Ce sont plus souvent les jeunes femmes qui font le choix de reprendre des études. Elles représentent 62,4 % des « repreneurs » alors qu'on en compte seulement 48,1 % parmi les parcours linéaires.

Par ailleurs, il n'existe pas de grandes différences entre les parcours linéaires et ceux non linéaires concernant le secteur (public ou privé) de l'entreprise dans laquelle les individus sont employés en 2008.

	CAP-BEP	Bac pro/tech	Bac + 2	2 ^{ème} cycle	3 ^{ème} cycle	Autre
Parcours linéaires	21.2%	15.1%	18.6%	17.4%	9.4%	18.3%
Parcours non linéaires	20.2%	10.4%	15.7%	21.8%	12%	19.9%
Ensemble	21.1%	14.9%	18.4%	17.7%	9.5%	18.4%

Source : enquête Génération 98 à 10 ans.

Les jeunes qui reprennent des études ont tendance à avoir un plus haut niveau de diplôme. En effet, 33,8 % d'entre eux ont obtenu un diplôme de second ou troisième cycle, alors qu'ils ne sont que 26,8 lorsqu'ils ont effectué des études sans interruption.

Le parcours antérieur à la reprise d'études

On compte 556 reprises d'études⁷⁵. Parmi les 556 reprises, 119 ont succédé à une période de chômage (soit 21 %) et 146 à une période d'inactivité (26 %). Près de la moitié de ces reprises d'études font suite à une période d'emploi. Ainsi, les reprises d'études ne répondent pas toujours à des difficultés rencontrées sur le marché du travail. Enfin, seulement quelques individus ont suivi une formation ou une autre période d'études avant leur formation post-initiale.

⁷⁴ C'est-à-dire tout jeune ayant quitté le système éducatif (apprentissage inclus) pour la première fois et pour une durée minimale d'un an.

⁷⁵ 22 individus seulement ont connu plusieurs reprises.

Un capital social et scolaire élevé

Les personnes qui reprennent les études sont moins souvent en retard en sixième que ceux qui effectuent un parcours linéaire. Ce résultat peut sembler surprenant dans la mesure où les décrocheurs affichent souvent un capital scolaire plus bas que la moyenne. Cependant, la population qui décide de « réinvestir » en capital humain semble avoir un profil différent des décrocheurs. On s'intéresse ici à la reprise d'études du supérieur à temps plein. Les diplômes préparés sont donc souvent d'un niveau plutôt élevé et l'origine sociale plutôt favorisée.

Les « repreneurs » déclarent plus souvent avoir un père cadre que les personnes effectuant un parcours scolaire linéaire. De nombreuses études montrent que l'origine sociale joue fortement sur l'accès à l'enseignement supérieur : par rapport à la situation moyenne pour une génération, les personnes d'origine populaire ont un taux d'accès deux fois moins élevé et ceux d'origine supérieure un taux deux fois plus élevé (Courtioux, 2011). Ici on s'intéresse aux individus qui reprennent des études dans l'objectif d'obtenir un diplôme relativement élevé du supérieur. Or, on sait que les personnes d'origine favorisée sont surreprésentées à tous les niveaux de diplômes et encore plus à un niveau très élevé tel qu'un Bac + 5 ou les grandes écoles.

Les raisons d'arrêt des études en 1998

Les individus sortent du système éducatif après avoir effectué un arbitrage. Selon la théorie du capital humain de Becker, les déterminants économiques influencent le comportement des individus. Si la personne anticipe qu'une formation lui permettra de toucher un salaire suffisamment élevé et supérieur au coût des études, elle choisira de poursuivre ses études. Dans un contexte où la conjoncture est difficile, obtenir un diplôme pourrait en effet permettre de mieux s'insérer professionnellement et de toucher un salaire plus élevé.

En dehors de cette théorie économique, d'autres raisons peuvent pousser les jeunes à arrêter leurs études telles que le fait d'être lassé de faire des études. Plusieurs questions de l'enquête Génération portent sur les raisons d'arrêt des études en 1998, qui correspond donc à la première sortie du système éducatif.

Niveau de formation atteint

Pour commencer, la moitié des jeunes étant sortis du système éducatif en 1998 et n'ayant pas repris les études affirment ne pas avoir atteint le niveau de formation souhaité. Sans surprise, trois quart des individus qui ont repris une formation à temps plein aurait souhaité continuer leurs études. Les 25 % restant ont probablement fait ce choix plus tardivement, soit pendant

leur période d'inactivité, soit pendant leur premier emploi. L'espérance d'un revenu supérieur peut, par exemple, être une motivation de reprise d'études pour ces individus.

Raisons financières

Ceux qui reprennent le chemin des études déclarent moins souvent avoir arrêté leur formation en 1998 pour des raisons financières. Ils sont 12,3 % à le déclarer alors que 20,2 % des autres individus évoquent cette raison. Il est possible que cette différence puisse s'expliquer au vu de la plus grande part de pères cadres chez les « repreneurs ».

Refus dans une formation

On observe une surreprésentation des personnes ayant repris des études dans celles qui déclarent un refus dans une formation supérieure en 1998 (22,1 % contre 9,6% chez les parcours plus linéaires). Cette tendance pourrait expliquer la volonté de reprendre les études plus tard dans la mesure où l'envie de prolonger les études était présente dès 1998.

Entrée sur le marché du travail

Une part moins importante d'individus ayant repris des études déclare être sorti du système éducatif en 1998 parce qu'ils ont trouvé un emploi (12,8 % contre 26,9 % pour les personnes aux parcours linéaires). Ce sont donc des personnes plus souvent en inactivité ou en recherche d'emploi après leur arrêt d'études. Ces situations orientent certainement leur arbitrage lorsqu'ils choisissent d'augmenter leur capital humain.

Une entrée plus tardive sur le marché du travail et à temps partiel

Si nous comparons simplement le salaire moyen perçu en 2008 par les personnes ayant eu un parcours non linéaire avec celui des autres individus, nous observons un écart de rendement très important. Les personnes ayant repris leurs études perçoivent en moyenne un salaire de 1662 euros alors que les autres affirment toucher en moyenne 1813 euros. Cependant, cet écart de 151 euros sur le salaire mensuel net doit être nuancé.

D'une part, les personnes ayant repris des études au cours de leur parcours ont, en moyenne passé moins de temps en emploi. Les individus qui ne sont pas retournés en études à temps plein après 1998 ont passé en moyenne 109 mois en emploi alors que les autres ne déclarent que 79 mois d'expérience sur le marché du travail.

D'autre part, les jeunes adultes affichant un parcours d'études non linéaire occupaient plus souvent un emploi à temps partiel en 2008. Si 38,2 % de cette population étaient à temps partiel, seulement 24,1 % des autres interrogés l'étaient.

Ainsi, il est important de raisonner toute chose égale par ailleurs, c'est-à-dire de connaître le salaire moyen en contrôlant notamment le niveau d'expérience et le temps de travail. Le niveau de diplôme permet aussi de raisonner *ceteris paribus*.

La rentabilité salariale des reprises d'études

La reprise comme variable explicative

Supposons un individu i en emploi, qui a eu un parcours d'études soit linéaire, soit marqué par une coupure :

$$W_i = \alpha + \beta_1 X_i + \beta_2 L_i + \beta_3 Dip_i + \beta_4 Rep_i + \varepsilon$$

Où W est le logarithme du salaire mensuel net prime incluse perçu par l'individu i dans l'entreprise où il est embauché en 2008.

X_i est un vecteur de caractéristiques individuelles : sexe, catégorie sociale du père (cadre ou non cadre), spécialité du diplôme.

L_i caractérise d'une part l'investissement professionnel. L'expérience permet souvent d'augmenter le niveau de salaire tout au long de la vie. Il correspond ici au nombre de mois passés en emploi. D'autre part, ce vecteur prend en compte le temps de travail (complet ou partiel).

Dip_i correspond au niveau de diplôme obtenu. Pour ceux qui n'ont pas repris d'études, il correspond donc au niveau atteint en 1998. Pour les autres, ce niveau est celui atteint après 1998⁷⁶.

Enfin Rep_i est une variable dichotomique indiquant si l'individu a repris des études à temps plein ou non après sa sortie en 1998.

⁷⁶ Nous comptons une grande part de non réponse à cette question chez les personnes ayant repris des études (environ 200 sur 534).

Un profil spécifique des “repreneurs”

	Modèle 1	Modèle 2
Constante	6.21***	6.3***
Expérience en emploi	0.006***	0.005***
Diplôme: CAP-BEB (réf.)		
Bac pro – techno	0.058***	0.059***
Bac + 2	0.259***	0.201***
Second cycle	0.310***	0.310***
Troisième cycle	0.616***	0.612***
Autre	0.031**	0.022
Femmes (réf.) / Hommes	0.164***	0.178***
Origine sociale : père non cadre (réf.)		
Père cadre	0.072***	0.068***
Temps partiel (ref.)		0.277***
Temps complet	0.28***	
Spécialité du diplôme obtenu :		
Tertiaire ou lettres/SH (ref.)		0.107**
Spécialités générales		0.007
Industrielles ou sciences		0.18***
Formation santé/social		-0.031
Sans diplôme ou NR		
Parcours : linéaire (ref.)		
Non linéaire	0.081***	0.073***
R-deux	0.37	0.41
Effectif	9990	9990

Note. * $p < .10$, ** $p < .05$, *** $p < .01$

Source : enquête Génération 98 à 10 ans.

La plupart des résultats semblent cohérents avec ceux que l'on attend d'une fonction de salaire. Le niveau de diplôme a une importance non négligeable sur le niveau de revenu. Par exemple, obtenir un diplôme du troisième cycle semble offrir un avantage de 61 % par rapport à une personne atteignant un CAP ou un BEP. Les hommes touchent un salaire supérieur aux femmes, toute chose égale par ailleurs. Les jeunes ayant un père cadre obtiennent de meilleures rémunérations.

Le fait d'avoir un parcours non linéaire offre un avantage en termes de salaire. Ce résultat peut être appuyé par la littérature précédemment citée. D'une part, Light (1995) souligne le fait que les individus qui ont eu un parcours non linéaire peuvent rattraper leur retard rapidement. Comme les « entrepreneurs » de notre échantillon présentent un profil avantageux, il est possible qu'ils finissent par surpasser, en termes de capacités les autres travailleurs. D'autre part, selon Webber (2016), la rentabilité des études dépend des capacités de départ des individus. Or, ceux qui reprennent des études ont tendance à avoir de meilleures capacités, ce qui pourrait expliquer le rendement salarial positif.

Le deuxième modèle contrôle l'effet de la spécialité du diplôme obtenu sur le niveau de salaire. Conformément à la littérature, la spécialité lettres et sciences humaines a un rendement plus faible que les autres sur le marché du travail.

En revanche, cette analyse est susceptible de présenter un biais de sélection non négligeable. En particulier, la décision de reprendre des études n'est souvent pas indépendante de la variable de résultat. Les individus les plus susceptibles de reprendre une formation longue sont également bien souvent ceux qui ont de meilleures caractéristiques (haut niveau scolaire, meilleure sensibilisation aux études longues, grande maturité...). En ajoutant la spécialité du diplôme (modèle 2), on observe d'ailleurs que l'impact positif du parcours non linéaire est plus faible. On suppose alors que l'ajout d'autres variables pourrait faire baisser davantage l'ampleur de cet effet positif, voire l'annuler. C'est pourquoi, il serait intéressant d'analyser ce phénomène autrement.

Comparaison de deux modèles

Nous séparons l'échantillon total en deux sous échantillons distincts. D'une part les individus ayant effectué un parcours linéaire et d'autre part ceux qui ont arrêté puis repris leurs études. L'objectif ici est de comparer la valeur du diplôme entre les deux groupes. Nous avons vu précédemment que les parcours non linéaires auraient tendance à avoir un effet positif sur les salaires, toute chose égale par ailleurs. Comme nous l'avons expliqué précédemment, nous pouvons penser que certaines variables sont omises dans le modèle et que, en réalité, cet impact positif révèle un profil très spécifique des « repreneurs ».

	Les « repreneurs »	Les parcours linéaires
Constante	6.5***	6.2***
Expérience en emploi	0.005***	0.005***
Diplôme: CAP-BEB (réf.)		
Bac pro – techno	-0.031	0.055***
Bac + 2	0.067	0.233***
Second cycle	0.150**	0.317***
Troisième cycle	0.212***	0.646***
Autre	-0.116	0.024
Femmes (réf.) / Hommes	0.129***	0.183***
Origine sociale : père non cadre (réf.)		
Père cadre	0.033	0.083***
Temps partiel (ref.)		
Temps complet	0.351***	0.296***

Dans le premier modèle qui concerne les personnes au parcours non linéaire, seuls les niveaux « second cycle » et « troisième cycle » sont significatifs⁷⁷. En comparaison avec les jeunes adultes qui ont obtenu leur diplôme sans césure, obtenir un diplôme de très haut niveau (troisième cycle) pour ceux qui ont repris leurs études semble avoir une valeur bien moindre sur le marché du travail. Avoir un tel diplôme pour les parcours linéaires permettrait d'avoir un salaire plus élevé de 64% par rapport à ceux qui ont un CAP-BEP alors que l'avantage n'est que de 21% pour les « repreneurs ».

Cependant, ce résultat est à nuancer. Il faudrait vérifier que la liaison existant entre les variables explicatives et la variable endogène (ici le salaire) est de la même nature dans les différentes sous-populations : ici les « repreneurs » et ceux ayant eu un parcours linéaire. Le test de Chow permet de déterminer si les coefficients de deux régressions linéaires sur différents sous-ensembles de données sont statistiquement différents.

⁷⁷ Le faible effectif de la première régression pourrait expliquer cette non significativité.

On a donc deux équations :

$$\ln(\widehat{W})_R = \alpha + Z_R\beta_R + \varepsilon$$
$$\ln(\widetilde{W})_{NR} = \alpha + Z_{NR}\beta_1 + \beta_2L_{NR} + \varepsilon \quad 78$$

Ici, le résultat du test⁷⁹ indique qu'il existe une différence significative entre les coefficients des individus au parcours linéaire et ceux ayant repris les études⁸⁰. La durée des études du premier groupe a plus d'impact sur les salaires que celle du second groupe (parcours non linéaire).

Conclusion et discussion

Au premier abord, un jeune qui a obtenu un diplôme en ayant arrêté puis repris ses études aura plus de chances de toucher un salaire plus élevé. Comme nous l'avons vu, ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que nous nous intéressons aux individus qui reprennent des études relativement longues et à temps plein. Ces jeunes adultes affichent donc un profil social et scolaire plutôt favorisé. Il existe certainement un biais de sélection (omission de variables explicatives) dans notre première analyse dû au fait que les deux groupes d'individus présentent des caractéristiques bien spécifiques.

C'est pourquoi, dans un deuxième temps nous avons comparé les coefficients des deux régressions. Nous observons alors que la valeur du diplôme est près de trois fois moins importante pour les individus ayant eu un parcours non linéaire. Ce résultat n'est pas cohérent avec l'impact positif de la reprise d'études sur les salaires du premier modèle. Cependant, le biais d'omission et de sélection joue certainement un grand rôle dans ce résultat. Les individus ayant eu une coupure lors de leurs études supérieures semblent en fait valoriser d'autres caractéristiques (probablement inobservables) que le diplôme sur le marché du travail.

Ainsi, le rendement salarial d'un parcours non linéaire n'est pas évident à mesurer. Il serait possible par la suite de corriger ce biais de sélection grâce à d'autres méthodes statistiques. Le

⁷⁸ Z étant le vecteur de variables explicatives. La première équation correspondant à celle des « repreneurs » et la deuxième aux parcours linéaires.

⁷⁹ Le test de Chow permet de tester l'égalité des coefficients, l'hypothèse nulle du test étant H_0 :

$\beta_R = \beta_{NR}$ soit les deux groupes ont la même structure salariale.

⁸⁰ On rejette l'hypothèse nulle.

faible effectif des individus qui ont repris des études longues rend cependant la mesure délicate.

ALBANDEA Ines
Université de Bourgogne Franche-Comté

BIBLIOGRAPHIE

Becker G. (1975). Le capital humain et la répartition des revenus : un approche analytique », extrait du "Capital humain" de Gary Becker traduit en français, 11 p.

Ben-Porath, Y. (1967). The production of human capital and the life cycle of earnings. *The Journal of Political Economy*, 352-365.

Charles, N., & Dubet, F. (2015). Enseignement supérieur et justice sociale: sociologie des expériences étudiantes en Europe (p. 200). La Documentation française.

Corman, H. (1983). Postsecondary education enrollment responses by recent high school graduates and older adults. *Journal of Human Resources*, 247-267.

Courtioux, P. (2011). L'origine sociale joue-t-elle sur le rendement des études supérieures ?

DesJardins, S. L., Ahlburg, D. A., & McCall, B. P. (2006). The effects of interrupted enrollment on graduation from college: Racial, income, and ability differences. *Economics of Education Review*, 25(6), 575-590.

Goffette C., Recotillet I. (2015), Décrocher un diplôme, une deuxième chance pour l'insertion des non-diplômés ?. *Net.Doc.* 329.

Jepsen, C., Troske, K., & Coomes, P. (2014). The labor-market returns to community college degrees, diplomas, and certificates. *Journal of Labor Economics*, 32(1), 95-121.

Light, A. (1995). The effects of interrupted schooling on wages. *Journal of Human Resources*, 472-502.

Mora, V. (2014). Quand les bacheliers reprennent le chemin de l'école. *Net. Doc.* 127.

Stratton, L. S., O'Toole, D. M., & Wetzel, J. N. (2008). A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior. *Economics of education review*, 27(3), 319-331.

Webber, D. A. (2015). Are College Costs Worth It? How Individual Ability, Major Choice, and Debt Affect Optimal Schooling Decisions.

**COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

**Colloque Doctoral International
de l'éducation et de la formation**

Nantes – 27, 28 octobre 2016



- 3^{ème} édition -

27 & 28 octobre 2016 à Nantes

Claire Burdin

3^e année de thèse

CREN – Université de Nantes

claire.burdin@univ-nantes.fr



Quand la communication est conflictuelle avec un parent d'élève... Quels organisateurs de l'activité d'une CPE lors d'un entretien téléphonique ?

Résumé :

L'École française doit associer les parents à la réussite des enfants. Le Conseiller principal d'Éducation (CPE) travaillant au collège, est souvent en relation avec les parents d'élèves, notamment pour leur faire part de comportements « contre-scolaires » de leur enfant. En nous basant sur l'approche d'Isabelle Vinatier qui croise l'analyse des interactions verbales développée par Kerbrat-Orecchioni avec la didactique professionnelle, nous présentons une étude d'un échange téléphonique conflictuel entre une CPE et un parent d'élève. À travers les notions de positionnement du sujet et de position de parole, nous analysons la nature de cette relation, nous mettons en avant les organisateurs de l'activité de la CPE et envisageons ce que cet échange nous dit des enjeux de la relation collège-famille.

Mots clés : Relations Ecole-famille, Analyse des interactions verbales, Activité des CPE

Introduction

Quand la communication est conflictuelle avec un parent d'élève

Quels organisateurs de l'activité chez une CPE lors d'un entretien téléphonique ?

Quels enjeux dans les interactions verbales entre le collègue et les parents ?

La dernière Loi d'Orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013) invite à « *Redynamiser le dialogue entre l'école et les parents* » et de les associer à la réussite scolaire et éducative des enfants. De nombreux travaux sociologiques, études ou rapports⁸¹ évoquent cependant des relations d'interdépendance et de communication complexes voire compliquées entre les familles et l'école aujourd'hui. Dans le 2nd degré, en France, le Conseiller Principal d'Éducation (CPE) est un acteur-clé de la construction de la relation avec les parents. Ce professionnel construit sa légitimité dans un travail de médiation entre « interactants », qui « *occupe l'espace virtuel de la communication* », « *le grand passeur d'informations, le relais, le go-between* » (Dutercq, 2001). Le dialogue avec les parents est inscrit dans les missions des CPE et peut être considéré comme une tâche prescrite au sens où l'entend Leplat (Leplat, 1997). Ce dialogue est présenté comme un incontournable de l'action éducative des CPE dans la circulaire de missions des CPE de 1982 mais aussi dans la dernière circulaire définissant les fonctions et missions des conseillers principaux d'éducation (août 2015), où l'on fait référence à la famille dans les missions liées au suivi de l'élève⁸². Ces éléments désignent le CPE comme un intermédiaire important entre l'école et la famille et évoque le « dialogue constructif » comme un outil au service de cette relation, relation vue comme essentielle au suivi de l'élève. Il s'agit donc pour les CPE d'agir par le « dialogue ». Notons aussi que les parents ont un droit d'information reconnu sur la scolarité de leur enfant.⁸³

⁸¹ Voir par exemple le rapport présenté à l'Assemblée Nationale en juillet 2014 sur la relation entre l'École et les parents (Assemblée nationale - Commission des affaires culturelles et de l'éducation, 2014) ou l'ouvrage de Pierre Périer (Périer, 2005).

⁸² Le texte mentionne une relation de confiance, un dialogue constructif à mettre en œuvre pour développer la relation entre l'École et la famille mais aussi une aide à leur apporter notamment en matière d'orientation. Les CPE doivent aussi, particulièrement pour les familles éloignées de l'école, rendre explicite le fonctionnement de l'institution

⁸³ La circulaire de 2006 sur le rôle et la place des parents à l'école est très claire sur l'information des parents par l'établissement scolaire : « Le suivi de la scolarité par les parents implique que ceux-ci soient bien informés des résultats et du comportement scolaires de leurs enfants » par ailleurs « Les parents doivent être prévenus rapidement de toute difficulté rencontrée par l'élève, qu'elle soit scolaire ou comportementale ».

Dans notre étude, nous tentons de comprendre l'activité des CPE lorsqu'ils communiquent avec des parents au collège, dans des situations où l'élève a eu un comportement « contre-scolaire ». Nous entendons par comportement contre-scolaire, les agissements qui vont à l'encontre des règles et normes de l'établissement. Notre recherche s'appuie sur la collaboration avec 10 CPE (Expérimentés et débutants) en Loire Atlantique, en Normandie ou en Région parisienne, qui ont enregistré leurs échanges (en présentiel ou téléphoniques) avec des parents.

Nous nous basons sur l'approche d'Isabelle Vinatier qui croise l'analyse des interactions verbales développée par Kerbrat-Orecchioni (Kerbrat-Orecchioni, 1990) avec la didactique professionnelle, champ de recherche basé sur l'analyse de l'activité à visée de conception de formation⁸⁴. La didactique professionnelle s'intéresse aux schèmes⁸⁵ que les sujets développent en situation de travail, c'est-à-dire aux formes invariantes d'organisation de leur activité dans des classes de situations déterminées.

Nous présentons ici l'analyse d'un entretien téléphonique conflictuel entre Nathalie, une CPE expérimentée et Monsieur B, père d'un élève de 5^e que nous avons appelé Loïc. Elle appelle le père sur son téléphone portable pour lui faire part d'incidents dans lesquels son fils est impliqué. C'est une activité courante pour elle de téléphoner aux familles pour signaler tout événement qui sort de l'ordinaire dans la journée d'un élève.

Nous avons relevé les différents taxèmes, les actes de langage... qui nous renseignent sur la relation entre les différents interlocuteurs, ce qui va nous permettre d'envisager quelle est la position de parole & le positionnement des sujets dans cet échange. Nous verrons aussi quelques éléments organisateurs de son activité dans cette situation et enfin nous verrons d'un point de vue plus macroscopique les enjeux de cet entretien.

Quelle relation du point de vue du positionnement des sujets et de la position de parole

Nous avons regardé en premier lieu le positionnement des sujets dans l'interaction. Il s'agit d'observer ce qui se joue sous l'angle de la distance entre les individus (axe horizontal) et

⁸⁴ Cette approche est notamment présentée dans (Vinatier, 2009) et (Vinatier, 2013)

⁸⁵ Le schème est composé de 4 éléments : ce qui relève de l'intentionnalité du sujet (buts, sous-buts, anticipation), ce qui va générer l'action (règles d'action, de prise d'information), la conceptualisation pragmatique (concepts en acte, théorèmes en acte) et les inférences réalisées en cours d'action.

sous celui du conflit ou du consensus dans les attitudes discursives. On peut dire que le climat global de l'échange est tendu et parfois conflictuel même si nous allons voir que ni l'un ni l'autre des interlocuteurs ne souhaite qu'une rupture soit consommée.

Un entretien tendu voire conflictuel ...

Dans cet échange, nous avons mis en évidence plusieurs incidents critiques, un dialogue de sourds ainsi que des « attaques » et « menaces » de la part du parent d'élève.

Dès le début de l'entretien, la CPE émet des doutes sur Loïc (4)⁸⁶ et sur la communication qu'il a eu ou non avec ses parents sur les heures de retenue. Le père va réagir vivement en l'interrompant (5) et il va s'opposer fermement à la proposition de la CPE qui lui demandait d'en rediscuter avec lui. C'est un premier incident critique dans l'échange. Par la suite, pour prendre la défense de son enfant, le père va notamment « **attaquer** » son interlocutrice. On peut observer (en 37) le second incident critique de cet échange, lorsqu'il évoque le fait que Loïc ne peut pas se défendre selon les règles de l'institution car c'est honteux de venir voir un adulte et particulièrement la CPE. C'est le territoire de la CPE qui est visé, on parle de FTA⁸⁷. Il remet en cause la relation que peut avoir Nathalie avec les élèves du collège et sous-entend qu'ils n'ont pas confiance en elle, qu'elle n'est pas en capacité de les protéger de représailles si des élèves viennent confier qu'ils sont malmenés. Il justifie ses propos en évoquant le discours d'autres élèves. La CPE va répondre à l'attaque en défendant son territoire, ses compétences et en réaffirmant vivement sa fermeté (« *je tire à boulets rouges* » 40).

Nous avons mis en évidence un « **dialogue de sourds** » très prégnant au moment où la CPE évoque l'altercation de Loïc avec son camarade et veut porter son discours éducatif (la violence est proscrite) et où le père veut parler d'autres incidents dans un autre lieu, le bus, où son fils a été malmené ; il cherche à justifier l'attitude de son garçon et à défendre le comportement qu'il a pu avoir.

Plus loin dans l'échange, le père **menace** (en utilisant une forme conditionnelle (« *si ça recommence* », « *si ça déborde* ») de venir dans l'établissement et de faire un courrier, il défend sa position, la légitimité de ses réactions en utilisant le « moi » à plusieurs reprises.

⁸⁶ Les différents numéros entre parenthèses renvoient aux interventions du corpus. Certaines ont été présentées lors de la communication orale pour illustrer notre propos. Une intervention = une prise de parole d'un des interlocuteurs.

⁸⁷ FTA, Face Threatening Act : Acte de langage visant l'autre. Ici, l'atteinte vise ici le champ d'action professionnelle de la CPE

...mais qui ne va pas jusqu'à la rupture de l'échange

On peut observer cependant que les deux interactants vont osciller entre accord et désaccord, ils vont faire des **concessions partielles** à l'autre en employant des termes marquant l'accord puis l'opposition. Ces éléments permettent de maintenir la relation de communication et montre qu'aucun des deux ne souhaitent briser le pacte communicationnel établi. Autre exemple, en mimétique, Nathalie reprend l'image de la joue tendue évoquée par le père (29-30) montrant par là sa recherche de conciliation.

L'humour va permettre aussi de détendre le climat de l'échange. On en voit un exemple au moment où Nathalie va retrouver le terme de « tire-slip » que cherchait le père et provoquer des rires (35, 38-40). Le père termine l'échange en allant dans le sens du collègue avec un trait d'humour (en comparant la remontée de bretelles et la remontée de slip subi par son fils), il donne aussi un gage de son engagement en disant qu'il appellera pour donner des nouvelles ce qui donne lieu à des formules de politesse de la part de la CPE et l'échange se clôt très cordialement avec une expression votive du père (77).

Jeu de pouvoir & confrontation entre logique institutionnelle et logique individuelle

L'analyse du point de vue de la position de parole va nous permettre de compléter ces premiers éléments d'analyse. Cette dimension traduit le « rapport de place » entre les interlocuteurs, visible sur l'axe vertical, celui du pouvoir et de la domination. Nous avons mis en évidence un jeu de pouvoir important ainsi que la confrontation entre deux logiques celle d'un parent et celle de l'institution portée par la CPE.

Dans cet entretien, nous constatons un complexe rapport de places (Flahaut 1973- Kerbrat-Orecchioni 1992 cités par Vinatier 2009) entre un parent et une CPE. Le père chahute le cadre de l'échange proposé par la CPE : la dynamique de l'échange va être marquée par des mouvements très forts sur l'axe vertical. En effet, nous pouvons voir tout d'abord que la CPE instaure une relation hiérarchique que va contester le père : il va tendre vers une relation symétrique, se posant en éducateur sur un pied d'égalité avec la CPE.

C'est Nathalie qui va occuper au début de l'entretien le plus grand volume de parole. Il est significatif ici d'une position haute qui peut s'expliquer par son statut et par le fait que c'est elle qui est à l'initiative de cet entretien téléphonique (elle a contacté le père afin de l'informer du maintien de la punition -les deux heures de retenue non faites par Loïc lui sont redonnées- et de deux nouveaux incidents survenus dans la journée). Nous pouvons observer

aussi sa position haute quand elle use d'un ton injonctif pour rappeler les règles et l'usage proscrit de la violence (« *il ne faut pas* », « *il ne peut pas* », « *il faut faire* ») ou lorsqu'elle valide les bonnes démarches (« *voilà* » en 22 & 24) ou quand elle évoque des règles ou des principes moraux (26).

Au milieu de l'entretien où le volume de parole du père est supérieur à celui de la CPE, nous observons une inversion des rapports de pouvoir : le père va s'opposer aux règles de cette interaction en imposant le thème de l'échange (c'est une façon de contester la place qu'on lui a attribué). Lui veut justifier l'attitude de Loïc : c'est parce qu'il est malmené par d'autres qu'il réagit comme ça. Il va répondre en écho aux propos de la CPE (« *il peut pas* » en 17 puis en 29 « *il va pas en prendre une sur la joue droite et tendre la joue gauche* »). Il va argumenter pour expliquer pourquoi Loïc agit ainsi en posant son diagnostic sur la situation (17, 33).

Lorsqu'elle évoque son action et son discours auprès de Loïc (26), il va défendre son territoire d'éducateur mais aussi son image et sa posture : lui aussi a un discours auprès de son fils. L'emploi du « moi » et l'utilisation mimétique du verbe « dire » montre bien les tensions qui se jouent dans cet entretien (« *moi je lui dis* », « *je lui ai toujours dit* » en 27). En ce qui concerne le contenu de l'échange, les dissensions sont très nettes entre la CPE qui dit qu'il ne faut pas répondre à la violence par la violence (16, 18, 26) et le père qui, bien qu'il valide le périmètre d'action de la CPE, invite son fils à ne pas se laisser frapper le premier (27), à répondre s'il est frappé (29) et à réagir en homme (37).

Il remet en question l'autorité de l'institution et le périmètre de son action éducative. Il a lui ses solutions à lui, sa manière de faire. Il répète à plusieurs reprises qu'il sait. Il évoque son métier de directeur de région (61), ce qui peut être interprété comme une volonté de légitimer son action et de se placer. Il prône ses méthodes et sa logique : il sait « y faire » avec les enfants, il peut organiser un goûter pour discuter avec les jeunes les plus durs pour sympathiser et faire en sorte que les tensions s'apaisent (65)

L'atteinte au territoire de la CPE par le père traduite par un FTA puis par des menaces montre bien la nature conflictuelle de cet échange. Ces attaques obligent Nathalie à défendre son travail. Cependant, les différentes concessions que l'on peut observer de part et d'autre, l'utilisation de l'humour, nous indiquent que ni l'un ni l'autre des interactants ne souhaitent rompre cette communication. On assiste d'ailleurs dans la dernière partie à un retour à l'équilibre dans le volume de parole occupé et à un consensus pour clore l'échange.

Tous ces éléments montrent, d'une part, les forts enjeux de pouvoir dans cet échange : le père réfute la position basse que la CPE a voulu lui attribuer, il affirme son rôle d'éducateur auprès de son fils et d'autres enfants à égal niveau avec elle. D'autre part, cet entretien met en exergue la confrontation entre deux visions, deux logiques, celle de la CPE qui rappelle les règles de vie collective au sein du collège et celle de l'individu qui défend ses intérêts propres, ses normes vis-à-vis de l'usage de la violence (et son image à travers la défense de son enfant).

Quelle organisation de l'activité de Nathalie en situation d'entretien tendu ?

Nous avons pu mettre en lumière certains procédés et règles d'action de la CPE pour « maîtriser » cette interaction conflictuelle.

Le « moi je »⁸⁸ pour promouvoir son travail et défendre son territoire

Tout au long de l'entretien téléphonique, elle emploie le « moi je » pour montrer qu'elle travaille, qu'elle gère les choses et pour défendre son territoire (« *moi, je l'ai réprimandé* » 18, « *moi je ne suis pas informée* »²⁰, « *ben voyez, moi je fais [...] moi la seule chose que je lui dis, [...]* »²⁶, « *moi j'entends* »²⁸, « *moi je m'en occupe quoi* » 30). Le « moi » est employé 17 fois par la CPE dans cet échange.

Utiliser des récits pour argumenter

Ils font appel tous deux à d'autres histoires, personnelles ou non, réelle ou prédictive, pour argumenter et justifier leur position. En s'appuyant sur ces récits (28, 32), Nathalie va justifier sa position prônant de ne pas recourir à la violence.

Règles d'action : minimiser, préciser

On peut percevoir deux procédés pour atteindre ses objectifs : la minimisation et la précision. Lorsqu'elle évoque un 1^{er} incident dans lequel elle décrit une altercation qui s'est déroulée dans les toilettes, elle parle de « *petits incidents* », dit qu'ils se sont « *un peu* » harponnés. On peut parler ici de **minimisation**. Il ne semble pas qu'il soit essentiel ici pour elle d'évoquer ce 1^{er} incident, elle semble surtout vouloir aborder le coup de poing, le second incident. C'est un

⁸⁸ « Le moi je adversatif tel que l'analyse Viollet (1983 : 184) représente à la fois le symptôme d'un « rapport de place défavorable et menacé » et une tentative de modifier ce rapport » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p 81)

moyen pour mieux faire accepter l'information et pour anticiper les réactions virulentes d'un parent dont elle connaît les oppositions avec le collègue. A deux reprises, la CPE emploie volontairement des **termes précis** pour décrire l'incident⁸⁹ (8, 14) ; c'est un moyen pour elle de maîtriser l'entretien.

Aller dans le sens du parent

La CPE va dans le sens du parent sur deux sujets dans l'entretien. D'une part, en évoquant l'incident où Loïc a riposté après avoir été touché au visage par la raquette de son camarade. En allant dans le sens du père qui défend son enfant cela lui permet de garder le lien avec le parent et de faire passer une mauvaise nouvelle (10, 72). D'autre part, en évoquant un constat de blessures et un dépôt de plaintes que pourrait faire le père à l'encontre de jeunes qui auraient malmené son fils, pour faire revenir le père à une logique moins procédurière (il parlait de voir le directeur, de faire un courrier). En réaction à cette proposition de dépôt de plainte, il fera marche arrière et ira vanter les mérites de la convivialité.

Une absence de prise en charge de l'élève et un entretien représentatif de la désacralisation de l'école

D'un point de vue plus macroscopique, nous abordons quelques enjeux de cet entretien.

Où est Loïc ?

Les tensions présentes dans cet entretien et la confrontation de normes entre la CPE et Monsieur B vont concentrer l'échange autour des enjeux relationnels et occulter les enjeux éducatifs liés à la situation de Loïc.

Nathalie ne semble pas prendre en compte de ce que peut subir Loïc (auteur et parfois victime de violences)⁹⁰. Il n'y a pas non plus d'échanges sur les possibilités qu'aurait Loïc d'améliorer son comportement. Sa situation scolaire en général n'est pas évoquée. Son nom n'est d'ailleurs principalement cité par la CPE que lorsqu'elle évoque les incidents violents dans lesquels Loïc est impliqué.

⁸⁹ Commentaire de Nathalie sur cet échange.

⁹⁰ Elle le confirmera dans l'entretien d'auto-confrontation en disant qu'elle pense qu'il ne lui est rien arrivé. Elle considère le père comme un parent en opposition avec l'école ; cela semble impacter fortement le fait qu'il n'y ait pas ou peu de recherches d'amélioration de la situation de Loïc dans les thématiques abordées lors de cet échange téléphonique.

La réaction vive du père semble déclenchée par un ras le bol de ce type de situations et par la position haute prise par la CPE. Le père va rentrer dans la justification de l'attitude de Loïc et profiter de cet appel pour exprimer son énervement à l'encontre du collègue. Dans la défense de son territoire éducatif et dans la place qu'il va chercher à occuper en se mettant au même niveau que la CPE, on peut voir chez le père une tentative de ré-équilibrer un rapport hiérarchique qu'on veut lui imposer. S'il se pose en défenseur de son enfant victime, le père reste cependant impuissant face aux actes violents de Loïc (« je peux pas aller au-delà du fait de lui dire de pas le faire.» 33) ; il avoue cependant lui inculquer un positionnement « viril » (« fais montrer que tu es un homme quoi »37) qui pourrait en partie expliquer le recours rapide de Loïc à l'usage de ses poings.

Le travail de coéducation de l'élève qui pourrait être déclenché par cet échange téléphonique n'aura pas lieu. Les divergences de principes et de normes (ici sur l'usage de la force) entre la famille et l'institution mais aussi le jeu de pouvoir qui s'instaure vont l'empêcher.

Une école désacralisée : une école dont l'autorité est contestée

Cet entretien nous semble particulièrement emblématique de la désacralisation de l'espace scolaire. Eirick Prairat (« L'école face aux questions de droit », 2010) évoque deux révélateurs de ce processus : une montée de l'indiscipline chez les élèves avec un rapport flottant, distendu aux normes d'une part et le changement d'attitude des parents vis-à-vis de l'Ecole d'autre part : ils vont être dans la contestation mais aussi dans l'évaluation de ce qui se passe à l'école. Cette attitude va avoir selon Prairat deux conséquences : la première c'est que l'Ecole n'est plus d'emblée légitime eu égard à ses missions de transmission des savoirs et de formation des citoyens, elle doit désormais dire ce qu'elle fait et comment elle le fait. La deuxième conséquence c'est une interrogation extrêmement pressante sur les droits et les obligations de chacun des membres de la communauté éducative. Le droit est appelé pour faciliter cette lisibilité de l'action de l'école. Si Monsieur B évoque son droit à venir au collège, la CPE quant à elle, rappelle des règles sur l'interdiction de la violence et sur la procédure à respecter en cas de problème (l'informer pour qu'elle puisse agir).

Cet entretien illustre bien la perte de légitimité et d'autorité de l'Ecole aux yeux du parent.

Conclusion :

Nous avons pu voir grâce à l'analyse de cet échange quelques traits saillants de l'activité de la CPE et les différents enjeux en tension dans une situation de communication conflictuelle.

L'analyse d'une centaine d'entretiens (présentiels et téléphoniques) doit nous permettre de construire un modèle de compréhension de l'activité des CPE et de repérer des formats interactionnels significatifs qui pourraient servir pour la formation des CPE.

BURDIN Claire
CREN –Université de Nantes

BIBLIOGRAPHIE

- Assemblée nationale - Commission des affaires culturelles et de l'éducation. (2014). *Rapport d'information sur les relations entre l'école et les parents* (No. 2117).
- Dutercq, Y. (2001). Portrait du CPE en go-between. *Education & management*.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales Tome 1*. Paris: A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales Tome 2*. Paris: A. Colin.
- L'école face aux questions de droit. (2010, avril 28). *Rue des écoles*. France Culture.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires: Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles: De Boeck.

**COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

**Colloque Doctoral International
de l'éducation et de la formation**

Nantes – 27, 28 octobre 2016



- 3ème édition -

27 & 28 octobre 2016 à Nantes

CETTOU Loana
3^{ème} année

Université de Fribourg
loana.cettou@unifr.ch



Sélectionner des aspirants policiers : qu'attendent les recruteurs en matière de compétence interactionnelle?

Résumé :

L'analyse du processus de sélection d'entrée à l'école de police a pour objectif de circonscrire ce que les recruteurs perçoivent comme étant un candidat, et par conséquent un policier, dit compétent sur le plan communicationnel.

Sur la base d'une première récolte de données comportant des observations durant le recrutement, des documents, ainsi que des entretiens, les résultats préliminaires mettent en parallèle le profil de candidat recherché avec la gestion de situations concrètes évoquées par les recruteurs. Une attention particulière est donnée à la gestion de l'hétérogénéité des situations et à la diversité des publics rencontrés.

À partir de ces résultats, nous ferons également émerger le profil du policier « idéal » qui sous-tend la sélection des candidats.

Mots clés : police, formation, communication, diversité

Introduction

En sciences de l'éducation, peu d'attention est portée à la formation des policiers et plus généralement à leurs métiers (Meyer & Pichonnaz, 2011). Pourtant, la diversité omniprésente dans leur travail, que ce soit en termes de tâches, de contextes d'exercice, d'interventions ou encore de clients, en font un terrain de recherche fécond (Delachaux, 2005a, 2005b). À partir de ce constat, la recherche de thèse questionne ce qui pourrait favoriser une gestion efficace des interactions en situation de diversité en particulier dans une perspective communicationnelle. L'objectif visé est de concevoir des dispositifs de formation transférables à d'autres professionnels⁹¹ à partir de l'analyse de l'activité des policiers.

Pour répondre à cette question, dans une première partie exploratoire de la recherche, nous nous sommes rendus dans une école de police en Suisse et nous avons assisté à une partie du processus de sélection (concours d'entrée) des futurs étudiants de l'école de police (ci-après: aspirants policiers) puis interviewé les personnes chargées de sélectionner les candidats pour la formation en école de police (ci-après: recruteurs⁹²). Cette communication se concentre sur leurs attentes exprimées et relatives au profil de candidat souhaité.

Cadrage théorique

Nous discutons le dispositif de sélection des aspirants policiers (ci-après : recrutement) à l'aune de la compétence dite interactionnelle, définie par Gautier (2015) dans sa recherche sur le recrutement des aspirants en France. L'auteur conceptualise la compétence interactionnelle en termes de mobilisation située d'une forme de capital social, dans le cas présent durant le concours d'entrée à l'école de police:

« Elle se présente comme un ensemble de dispositions (permettant d'entrer, sans timidité excessive, en relation avec autrui en lui présentant une face « aimable »), certes socialement construites (une forme de capital social à l'état incorporé), mais dont la sociogenèse n'obéit pas exactement aux mêmes principes que l'appropriation d'autres espèces de capitaux, le capital culturel notamment. » (p.376)

Définie de la sorte, la compétence interactionnelle s'inscrit de manière appropriée dans le cadre épistémologique plus large de la recherche de thèse, où l'attention porte sur les

⁹¹ Remarque préliminaire

Le genre masculin est utilisé comme générique afin de ne pas alourdir le texte et de faciliter la lecture. Son usage n'a aucune intention discriminatoire.

⁹² L'ensemble des recruteurs interviewés était des hommes.

interactions des policiers dans leur activité professionnelle, mais aussi sur le sens qu'ils leur attribuent. Nous partageons le postulat que l'activité ne fait sens qu'en la circonscrivant dans les cadres de références « culturel et sociaux » (Viau-Guay, 2010, p.118) qui la configurent et en la situant dans un contexte donné. Dans cette perspective sémiologique du cours d'action (Viau-Guay, 2010), l'action est définie comme à la fois « individuelle et sociale » (Viau-Guay, 2010, p.118). Par conséquent, s'intéresser à l'action implique de concevoir à la fois ses différentes significations mais aussi ce qu'elle a de « dynamique » et « d'autonome » (Durand, 2014, p. 19). Dès lors, nous soutenons une entrée par l'activité pour la recherche en formation, au sens de Barbier (2013) qui propose d'ancrer la formation dans l'analyse de l'activité des professionnels.

À cette entrée par l'activité, s'ajoute une perspective communicationnelle, également sémiopragmatique, considérant que le sens se construit et se reconstruit dans et par la communication (Frame, 2013). L'activité est considérée dans ce qu'elle a d'individuel, de social et de contextuel par l'analyse de la communication en situation d'interaction.

Ce dernier aspect contextuel rejoint la perspective de Gautier sur la compétence interactionnelle : « dans un cadre imposé ou négocié. Ces dispositions constituent donc une forme de sens pratique de l'interaction, qui permet à ceux qui en sont le mieux dotés d'être en mesure de projeter une image de soi qui, sans être consciemment travaillée dans ce but, fait bonne impression sur autrui. » (Gautier, 2015, p. 361).

La compétence interactionnelle prend ainsi tout son sens dans cet espace épistémologique puisqu'elle inscrit les « dispositions socialement construites » dans l'analyse de la performance des candidats en situation de recrutement.

Contexte

En Suisse, la formation des policiers est certifiée par un brevet fédéral (considéré comme une formation professionnelle du degré tertiaire⁹³). Les conditions d'admission sont généralement d'avoir une bonne santé psychique et physique, un casier judiciaire vierge ainsi qu'un permis de conduire automobile. Par ailleurs, les candidats doivent avoir déjà réussi une première formation professionnelle qualifiante (durant généralement 3 ans, de degré secondaire II) et acquis une expérience professionnelle (quel que soit le domaine) d'au moins une année. Les candidats ont entre 18 et 40 ans selon les écoles.

⁹³ Schéma du système suisse de formation, consulté à l'adresse : <https://www.orientation.ch/dyn/show/2800#>

Après avoir passé les épreuves de recrutement (voir section suivante), la formation des aspirants policiers est rémunérée et dure un an au terme duquel les aspirants passent un examen pour l'obtention du Brevet fédéral de Policier/Policière. Une fois leur brevet obtenu, les policiers nouvellement assermentés s'engagent à rester au moins 5 ans dans la police. C'est pourquoi les recruteurs interrogés disent accorder beaucoup d'importance à repérer rapidement les personnes adéquates lors du processus de recrutement, en particulier en ce qui concerne les compétences communicationnelles qui devraient leur permettre de faire face à la diversité des situations et des publics rencontrés.

Processus de recrutement

Les candidats doivent passer par un dispositif de sélection qui comprend plusieurs épreuves. Le premier tri se fait sur la base de dossiers de candidature. Les candidats retenus passent ensuite un test de français, un test psychologique, ainsi que des tests physiques. Les candidats ayant réussi ces tests sont ensuite soumis à un entretien de motivation et à des épreuves appelées : appréciations par simulations.

Elles se déclinent en deux mises en situation : en groupe et individuellement. Les candidats se retrouvent une première fois dans un groupe, d'environ 6 personnes, auquel sont assignées plusieurs tâches complexes, par ex. résoudre un conflit éthique. Ils sont observés par les recruteurs et évalués à l'aide d'une grille critériées sur leurs capacités à interagir voire à négocier. Les candidats sont ensuite évalués une deuxième fois selon les mêmes critères mais dans des mises en situation individuelle. Chaque candidat se retrouve seul face à un acteur. Quatre recruteurs évaluent le candidat durant une dizaine de minutes de jeu de rôle (par ex. prendre le rôle d'un commercial à bord des trains face à un passager réticent), suivies par un débriefing avec le candidat. Les candidats retenus après ces épreuves sont conviés à un entretien psychologique, dont le contenu est fondé sur les évaluations aux appréciations par simulations mais aussi au test psychologique.

Pour terminer, tous les résultats du candidat sont compilés en une note de synthèse. Cette synthèse sert de base à la décision finale des recruteurs.

Méthodologie

Dans le cadre de cette communication, la réflexion sur la formation et l'activité des policiers se concentre sur une première récolte de données exploratoires (printemps 2016) comportant une série d'observations (2 jours) durant le recrutement des aspirants policiers (sélection pour entrer à l'école de police), de récoltes de documents ainsi que d'entretiens individuels (N=8).

Les recruteurs interviewés (N=7) occupent différents postes soit à l'école de police (N=4), au service psychologique de la police (N=1), comme policier en fonction sur le terrain (N=1) ou encore dans un service des ressources humaines (N=1). Ce sont tous des policiers expérimentés à l'exception d'un psychologue. La majorité d'entre eux intervient dans la formation initiale des aspirants policiers, par ex. pour donner des cours.

Les recruteurs étaient informés que l'entretien porterait sur leurs attentes: avant le recrutement (candidat), pendant la formation (aspirant), et après la formation (policiers nouvellement assermentés).

À titre indicatif, le guide d'entretien semi-dirigé (Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 2009) comprenait des items tels que:

- Selon vous, de quelles compétences a besoin un policier pour faire son travail ? Pourriez-vous me donner des exemples de situations concrètes ?
- Que voulez-vous observer durant le recrutement chez les candidats? et plus particulièrement durant les "appréciation par simulations"?

Dans l'ensemble, les recruteurs tendent à valoriser les appréciations par simulations qui, de leur point de vue, permettent de bien cerner les candidats. Cette valorisation abonde dans le sens d'autres recherches réalisées en Suisse qui décrivent la réforme de la formation initiale des policiers comme ayant des visées réformatrices par l'intégration de compétences relationnelles (pour reprendre le vocabulaire utilisé par Pichonnaz, (2011)).

Notre propos est de discuter ce dispositif valorisé d'appréciations par simulations à l'aune de la compétence interactionnelle précédemment évoquée dans le cadrage théorique.

Les appréciations par simulations: un dispositif valorisé

Les mises en situation en groupe

Dans une des situations d'appréciations par simulations en groupe, les candidats doivent monter ensemble une tente avec les yeux bandés. Les recruteurs expliquent observer comment les candidats interagissent dans le groupe, et plus globalement les attitudes des uns envers les autres :

« En groupe, c'est pour voir déjà comment ils se fondent dans un groupe, voir s'ils ont du leadership. Si oui, pas trop non plus, et puis s'ils ont de l'empathie, et s'ils ont ce sens de la communication dans un groupe. C'est-à-dire de pouvoir se fondre dans un groupe. Alors c'est vrai qu'un groupe c'est plus compliqué, parce que chacun a son caractère et puis il faut faire avec les forces et faiblesses de chacun. Donc, idéalement

on aimerait voir des gens qui arrivent à, à se glisser entre guillemets comme ça, et à mettre de côté peut-être leur caractère ou leur, comment je pourrais dire ça, ..., le côté un peu fort, pour qu'ils arrivent à s'insérer finalement dans un groupe. » (recruteur A⁹⁴)

Les candidats ayant un bon profil sont décrits comme ceux ayant :

- du « leadership »⁹⁵ (ensemble des recruteurs) ;
- de « l'autonomie » (recruteur B) ;
- de la « créativité » (recruteur B) pour trouver des solutions originales sur le terrain ;
- de « l'empathie » ou selon le recruteur C : « ce côté humain », du « calme » et « à l'écoute » ;
- des prises d'initiatives positives : « ceux qui décliquent rapidement » (recruteur D).

Somme toute, ils sont décrits comme ceux qui s'affirment positivement sans « écraser » les autres, ou sans se mettre en retrait : « celui qui poussait sa chaise en arrière et puis qui était là passif, qui avait démissionné » (Recruteur B).

Le profil du candidat se représente sous la forme de deux tensions :

Tension positive :	S'intégrer	←→	Prendre des initiatives
Tension négative :	Se retirer	←→	Ecraser les autres

Figure 1 : Un profil en tension entre deux pôles

Le profil idéal précédemment décrit comme une tension positive entre les capacités de s'intégrer et des prendre des initiatives ne doit pas occulter le fait qu'un bon candidat ne peut répondre parfaitement à l'ensemble des critères attendus. Prendre en compte les pôles de la tension négative (se retirer – écraser les autres) devient en conséquence utile pour dégager des axes d'amélioration possibles :

S'intégrer	←→	Prendre des initiatives
Se retirer	←→	Ecraser les autres

Figure 2 : Axes d'amélioration

⁹⁴ Les recruteurs sont numérotés par ordre d'apparition dans le texte

⁹⁵ Sont placés entre guillemets les termes utilisés par un ou plusieurs recruteurs interviewés.

Les mises en situation individuellement

Dans l'une des situations d'appréciations par simulations individuelles, le candidat doit jouer le rôle d'un maître-nageur qui doit intervenir auprès d'un parent, interprété par un acteur, dont les enfants jouent dans la ligne d'eau réservée aux nageurs. L'acteur est expressément prié de défier le candidat que ce soit en s'opposant ou en se positionnant comme victime, ainsi que le décrit un recruteur : « pour qu'il y ait un vrai lésé, qui a des sentiments, j'entends, qui projette quelque chose de joyeux ou de triste... ou de violent, hein, parce que l'acteur, il peut aussi rentrer dans le gendarme s'il voit qu'il y a une faille » (Recruteur B).

Dans ce cas de figure, les recruteurs disent observer le candidat de manière encore plus personnelle, ses réactions les plus naturelles possibles, au-delà de ce que les candidats pourraient maîtriser ou éventuellement essayer de « cacher » à d'autres moments du recrutement par ex. durant l'entretien de motivation.

« Recruteur D : Ce qui est intéressant de voir là, c'est vraiment jusqu'au retranchement, jusqu'où ils (les acteurs) peuvent les pousser (les candidats) et ça c'est intéressant parce que c'est typiquement ce qu'on vit nous.

Chercheuse : Oui

Recruteur D : ...et pis alors après, oui on apprend en allant sur le terrain mais les, les premières réactions qu'on a, c'est des réactions ... innées entre guillemets, personnelles et ça c'est le genre de trucs qui sont très difficiles à modeler. C'est, c'est notre vécu, c'est comme on est. Donc ça dépend les réactions, on peut dire ben là, là ça si ça nous arrive en réalité, c'est pas bon. » .

Ce verbatim fait écho aux travaux de Gautier (2015) qui situe la compétence interactionnelle comme émergeant de la situation, mais dont les propriétés, soit la compétence de mobiliser in situ « une forme de capital social à l'état incorporé » (p. 361) comme par ex. une « maîtrise des codes sociaux » (p. 361), préexistent à la situation et ne sont qu'activées par la situation de sélection :

« si certains parviennent à se voir imputer une « personnalité payante », ce n'est pas principalement « à un calcul stratégique ou à un effort sur [eux-mêmes] qu'il[s] doi[vent] de la manifester » mais bien plutôt à des dispositions spécifiques, produits de leur socialisation, qui confèrent à ceux qui en sont dotés cette compétence particulière. En ce sens, si elle « émerge » (se manifeste) dans l'interaction, la compétence n'est pas ici produite par l'interaction. » (p.360)

Ainsi que les recruteurs le relèvent, le dispositif de recrutement, par les appréciations par simulations, vise à mettre les candidats en situation où ils peuvent difficilement faire ce « calcul stratégique » qui leur permettrait de bien paraître. Dès lors, la sélection sur la base de « cette compétence particulière » procède d'une volonté de l'institution. La prochaine section propose de discuter cette stratégie de recrutement et la potentielle distance entre ce qui est exprimé et ce qui est mis en place.

Une stratégie de recrutement

Notre présence de courte durée sur le terrain ainsi que le nombre limité de personnes interviewées ne nous permet pas de déterminer si une distance existe entre le discours tenu par les recruteurs et les éléments sur lesquels se portent véritablement, mais peut-être inconsciemment, leur attention ou les critères qui se révéleront, au final, les plus déterminants. Toutefois, le dispositif de sélection des candidats mis en place par l'école de police donne des indications relativement fiables quant aux dispositions recherchées par l'institution, comme l'atteste les documents formels utilisés pour évaluer les participants dans plusieurs situations différentes :

- les tests de français ainsi que physiques servent de premier critère de sélection des candidats ;
- 3 grilles d'évaluation critériées par une échelle de Likert allant de -2 à +2 pour : les appréciations par simulations en groupe, les appréciations par simulations avec acteur, et l'entretien de motivation ;
- Un test psychologique, puis un entretien dit psychologique qui revient à la fois sur les résultats du test mais aussi sur les résultats des appréciations par simulations.

Contrairement à la situation rencontrée par Gautier (2015), où l'avantage accordé aux candidats qui disposent de compétence interactionnelle n'est pas une stratégie institutionnelle:

« L'attribution d'un avantage décisif aux candidats dotés d'une forte compétence interactionnelle (...) n'est pas le résultat d'une stratégie de recrutement menée par l'institution: l'épreuve n'est en effet pas conçue dans l'objectif d'opérer une sélection à l'aune presque exclusive de ce critère. Mais elle n'est pas davantage le produit d'une décision collective des jurés qui, pour une raison ou une autre, s'accorderaient ex ante sur la nécessité d'éprouver cette compétence particulière et interpréteraient leur rôle en conséquence, en cherchant explicitement à l'évaluer. Tout indique plutôt que la capacité des candidats à apparaître comme un futur collègue « sympathique » prend en partie le

pas sur tout autre élément d'appréciation - le jugement est alors comme saturé -, sans que les jurés en soient pleinement conscients. » (Gautier, 2015, p.365).

À l'école de police observée, la compétence interactionnelle des candidats est recherchée et évaluée de façon relativement systématique. À titre d'exemple, les catégories d'évaluation présentent dans les grilles d'évaluation critériées sont les suivantes, avec chaque fois plusieurs items par catégories :

- Capacités personnelles
- Prendre les décisions, prendre des initiatives adaptées
- Communication
- Collaboration
- Image et gestion de l'image
- Projection, dont les items :
 - o Il/elle m'a donné envie de l'engager dans mon équipe.
 - o Je peux l'imaginer offrir du soutien à une victime déposant une plainte
 - o Je peux l'imaginer intervenir dans une bagarre et avoir un effet apaisant

Par conséquent, l'école observée se distingue par l'important degré de formalisation de l'évaluation des candidats.

Conclusion

Les attentes des recruteurs par rapport au profil des candidats se représentent sous la forme d'une tension positive entre les capacités de s'intégrer dans un groupe et de prendre des initiatives personnelles, ainsi que sous la forme de compétence interactionnelle soit : « un ensemble de dispositions (permettant d'entrer, sans timidité excessive, en relation avec autrui en lui présentant une face «aimable»), certes socialement construites (une forme de capital social à l'état incorporé) » (Gautier, 2015, p. 376).

Le dispositif de sélection mis en place par l'institution semble cohérent avec ces attentes. Les appréciations par simulations notamment, visent à permettre aux recruteurs d'observer (à l'aide de grilles critériées), ce qu'ils disent être personnel au candidat sans pour autant le définir. Il semble que ce soit une forme d'actualisation de dispositions personnelles en contexte de mises en situation en groupe ou individuelle.

Enfin, au contraire des observations faites par Gautier, l'avantage accordé aux personnes présentant une compétence interactionnelle, ne fut-elle pas exprimée en ces termes par les recruteurs, constitue une stratégie de recrutement menée par l'institution.

Ces résultats ouvrent sur plusieurs pistes de recherche et d'approfondissement : quelles sont exactement ces « dispositions socialement construites » qui permettent aux candidats de performer ? Comment se développent-elles ? Que possède-t-elles de « cognitif » voire de « convoquant » (Durand, 2014, p.14) qui pourrait servir de support à la construction de savoirs ?

CETTOU Loana

Département des Sciences de l'éducation, Université de Fribourg

BIBLIOGRAPHIE

Barbier, J.-M. (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité. *Savoirs*, 3(33), 9-22. <http://doi.org/10.3917/savo.033.0009>

Delachaux, Y. P. (2005a). *Ouvrer pour la formation des policiers. La police genevoise*. Université de Genève, Genève.

Delachaux, Y. P. (2005b). Science de l'éducation et formation des policiers. *Revue économique et sociale*, 63(3), 213-220.

Durand, M. (2014). Activité humaine et éducation des adultes. In J. Friedrich & J. C. Pita Castro (Éd.), *Recherches en formation des adultes: un dialogue entre concepts et réalité* (p. 15-39). Dijon: Éditions Raison et passions.

Frame, A. (2013). De la sémiotique pour penser la complexité de la communication interpersonnelle : l'approche sémiopragmatique des interactions sociales. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (3). <http://doi.org/10.4000/rfsic.508>

Gautier, F. (2015). *Aux portes de la police : vocations et droits d'entrée : contribution à une sociologie des processus de reproduction des institutions*. Lille 2. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2015LIL20013>

Meyer, M., & Pichonnaz, D. (2011, septembre). Plaidoyer pour l'étude de la profession policière en Suisse. *Format magazine n°2*, p. 35-38.

Pichonnaz, D. (2011). Réformer les pratiques policières par la formation? *Déviance et Société*, 35(3), 335-359. <http://doi.org/10.3917/ds.353.0335>

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, R. Mayer, & A. Pires (Éd.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Boucherville: Gaetan Morin.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Viau-Guay, A. (2010). Le cadre sémiologique du cours d'action: des outils théoriques et méthodologiques pour l'analyse de l'activité enseignante. In F. Yvon & F. Saussez, *Analyse de l'activité enseignante, des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. (Les Presses de l'Université Laval, p. 117–138). Québec.

**COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

**Colloque Doctoral International
de l'éducation et de la formation**

Nantes – 27, 28 octobre 2016



- 3ème édition -

27 & 28 octobre 2016 à Nantes

CHAUVIN Jean-Luc
2^{ème} année

Lirdef, Université Paul Valéry
Montpellier 3
jazzruanchavin@free.fr



L'hybridation en formation : un levier pour le développement de l'activité réflexive ?

Résumé :

L'essor des dispositifs de formation hybrides dans la formation des enseignants français invite les professeurs à réfléchir sur leur pratique selon des formats discursifs et des temporalités pluriels. Si les effets de ces formations commencent à être étudiés, l'activité réflexive des professionnels inscrits dans ce type de dispositifs reste cependant opaque. Cette communication présente des choix théoriques et méthodologiques retenus pour analyser le développement de cette activité chez des enseignants débutants. Elle propose d'en rendre compte à l'appui des travaux issus de la didactique professionnelle et offre des pistes méthodologiques pour l'analyse des données. Enfin, elle pose et met en perspective les résultats d'une première étude réalisée dans le premier degré.

Mots clés : réflexivité – hybridation – didactique professionnelle – langage

Introduction

Le développement des dispositifs hybrides dans la formation initiale ou continue s'observe depuis quelques années en France, tous services publics confondus.

Dans le domaine de l'éducation, l'éducation nationale déploie depuis 2013 des parcours où, via un environnement technopédagogique, les professeurs sont invités à réfléchir sur leur pratique à partir de modules de formation « fondés sur l'interactivité et le travail collaboratif » en alternant « des temps de présence physique et des activités à distance ». Dans le même temps, des formateurs de terrains innovent en matière d'accompagnement. Ils revisitent le suivi des entrants dans le métier au travers de dispositifs complémentaires à la traditionnelle visite-conseil. Certains relèvent de l'hybridation.

Notre recherche porte sur l'étude des effets d'un dispositif hybride conçu pour accompagner des professeurs nouvellement titularisés. Elle vise à décrire et à analyser le développement de leur activité réflexive tout au long de leur parcours de formation.

Ce texte souhaite proposer un éclairage sur notre thèse en cours. Nous présenterons tout d'abord des éléments de contextualisation. Nous précisons ensuite les choix théoriques retenus pour rendre compte du développement de l'activité réflexive des enseignants ainsi que quelques orientations méthodologiques. Enfin, nous exposerons les résultats d'une première étude conduite entre 2011 et 2014 à partir d'un dispositif hybride similaire.


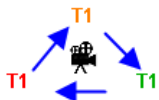
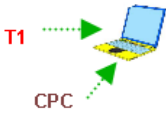
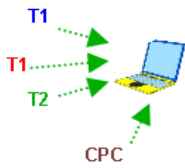
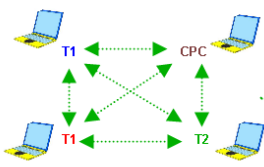
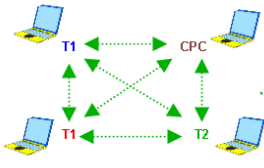
Éléments de contextualisation de la recherche en cours

Le terrain d'étude est constitué d'un groupe de 6 de professeurs des écoles. Tous ont été titularisés il y a un an au plus. Ils seront désignés par les abréviations T1 (titulaire 1^{re} année) ou T2 (titulaire 2^e année). Ces entrants dans le métier exercent en Seine-Saint-Denis. Pour l'année 2016-2017, ils sont engagés dans un dispositif hybride conçu par trois conseillers pédagogiques de circonscription (CPC), sur la base de travaux de recherche, notamment ceux de Serge Leblanc⁹⁶ et ceux de Peraya, Charlier, & Deschryver. Le dispositif hybride possède les caractéristiques suivantes : il recourt à la vidéoformation « orienté activité » (Flandin, Leblanc, & Muller, 2015) et évolue selon les préoccupations des formés (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, & Durand, 2008). Par ailleurs, si l'on se réfère à la typologie établie par

⁹⁶ <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/+Serge-LEBLANC+>

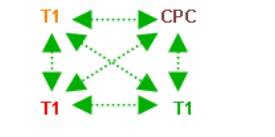
le collectif Hy-Sup en 2014, il possède les propriétés du dispositif hybride de type *écosystème* (Lebrun, Peraya, & others, 2014).

En voici l'architecture :

Étape du parcours	Détail de l'étape	Illustration de l'étape	Présentiel (P) Distanciel (D)
Semestre 1			
Étape 1	Présentation du parcours hybride aux T1-T2 1/ Présentation du cadre éthique 2/ Présentation du parcours		P
Étape 2	Les enseignants ont le choix entre : 1/ Visionner des situations à partir de Néopass@ction ⁹⁷ ET/OU 2/ Se filmer ou être filmé en classe autour d'une même phase de séance / d'un même objet de savoir qu'ils déterminent conjointement avec le CPC.	 ET/OU 	P
Étape 3	Autoconfrontation simple ou Alloconfrontation avec 1 CPC à l'appui des films choisis lors de l'étape 2		P
Étape 4	Mini collectif → sur la vidéo visionnée à l'étape 3, chaque T1 choisit 2 passages qui illustrent un problème professionnel/ un dilemme du métier sur lesquels il souhaite échanger afin de gagner en compréhension		P
Étape 5	Plateforme collaborative en ligne (Framapad ⁹⁸) en mode <i>synchrone</i> avec 1 CPC commentaires/ échanges sur une nouvelle situation (S2) extraite des mêmes films de base.		D
Étape 6	Plateforme collaborative en ligne (Framapad) en mode <i>asynchrone</i> entre T1 → commentaires/ échanges sur une nouvelle situation (S3) choisie par le E mais extraite des mêmes films de base.		D

⁹⁷ <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

⁹⁸ <https://framapad.org/>

Étape 7	Retour sur les étapes 5/6 → Sélection de 2 ou 3 passages/commentaires que l'on souhaite commenter	 <p>À partir des traces écrites produites sur Framapad</p>	P
Étape 8	Formation sur les gestes professionnels (Bucheton, 2009)	Conférence	P
Au Semestre 2, les étapes 1 à 7 seront renouvelées sur la base de nouvelles situations de classes filmées et mobiliseront les ressources proposées à l'étape 8			

Partant de ce dispositif, nous nous sommes interrogés sur la manière de rendre compte de l'activité réflexive des T1-T2 inscrits dans ce type de parcours. Pour y répondre, nous avons mobilisé le cadre théorique de la didactique professionnelle. Mais tout d'abord, il nous a fallu circonscrire le concept d'activité réflexive.

L'activité réflexive comme processus de conceptualisation.

Dans un ouvrage récent, un collectif de chercheurs interroge le tournant réflexif en éducation amorcé il y a plus de 30 ans par Schön. L'activité réflexive y est définie comme un « processus d'enrichissement des schèmes professionnels dont la signification s'accroît et se différencie dans une logique d'apprentissage expérientiel » (Tardif, Borges, & Malo, 2012).

Nous tenons cette proposition comme initiale. Mais, considérant l'organisation et la structure du dispositif hybride en question, nous avons amendé cette définition en tenant compte des apports de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) et, de manière plus spécifique, de la didactique professionnelle de l'enseignement (Vinatier, 2009). Ainsi, parmi les schèmes professionnels, nous proposons de distinguer, d'une part, le schème de l'interactivité langagière (Vinatier, 2013) et d'autre part, celui que nous avons nommé *schème de l'activité réflexive sur l'agir enseignant*.

Le premier rend compte de l'organisation invariante de l'activité d'un enseignant lorsqu'il fait la classe. Il se caractérise par quatre composantes :

- des buts, des sous-buts, des anticipations
- des règles d'action, de prise d'indices et de contrôle.
- un concept organisateur de l'activité, l'identité-en-acte. Ce concept « rend compte de l'engagement de l'acteur face à l'autre et de la manière dont son implication subjective opère en situation professionnelle » (Vinatier, 2009). Il articule deux types d'invariants : invariants de situations (Vinatier, 2013) qui correspondent aux caractéristiques essentielles du métier (connaissances didactiques et techniques

nécessaires à la conduite d'une classe) (ibid.) et invariants du sujet (ensemble des valeurs, jugements, intérêts, motivations ou intérêts construit par un acteur par et dans son expérience quotidienne des interactions)

- des inférences, qui permettent à l'acteur de s'adapter dans la situation.

Le second décrirait l'organisation invariante de l'activité des professeurs lorsqu'ils analysent l'agir enseignant en dehors du temps de l'action en cours. Nous ne détaillerons pas ici ces différentes composantes dans un souci concision.

Afin de documenter les composantes de chacun des schèmes, nous chercherons à rendre compte du processus de conceptualisation (Merri, 2007) des enseignants à toutes les étapes du parcours hybride. Aussi bien la conceptualisation-**en acte**, ou autrement dit **dans** l'action (lors des situations de classe comme dans celles où il est question d'analyser l'agir enseignant) que la conceptualisation **de** la situation (lorsque les T1-T2 analyse l'agir enseignant, le leur, ou celui d'un pair).

Le développement de cette activité réflexive sera décrit en observant la dynamique évolutive des composantes de chacun des schèmes étudiés (transformation des invariants opératoires, des inférences et des règles d'action, de prise d'informations et de contrôle) dans les différentes classes de situations observées.

Éléments de méthodologie

Recueil des données

1/ Questionnaires en début et milieu et fin de parcours aux T1-T2.

Exemple de thématiques abordées : familiarité ou non avec la vidéoformation ; attentes vis-à-vis de cette formation.

2/ Les étapes 3,4, 7, 8 et 9 du parcours seront filmées.

3/ Le chercheur filmera chacun des 6 T1 sur des temps de classe (en début de parcours / en fin de parcours) sur d'autres séances de classe que celles éventuellement filmées dans le parcours de formation.

4/ Les interactions sur la plate-forme en ligne seront enregistrées grâce à une fonction *tracking* intégrée.

Traitement des données

Les données recueillies seront de nature pluri-sémiotique (texte à l'oral ou à l'écrit, image fixe ou dynamique, son). Mais nous ne garderons que les traces langagières afin de réduire la complexité de l'analyse.

Le temps de travail collectif à distance fera l'objet d'un traitement quantitatif et qualitatif que nous ne détaillerons pas ici.

Analyse des données

L'analyse s'effectuera à 3 niveaux :

- *Analyse de niveau 1* = analyse de la conceptualisation dans l'action, dans le cas des séances de classe filmées ; analyse de la conceptualisation dans l'action et de l'action, pour les temps d'analyse de l'agir enseignant.

- Analyse des traces issues des séances de classe

Pour chaque séance, nous chercherons à reconstituer son scénario réel . Puis, nous analyserons les traces de l'activité des T1 à l'aide du modèle des gestes professionnels (Bucheton & Soulé, 2009). Le scénario réel et l'analyse en termes de gestes professionnels et de postures seront ensuite croisés afin de chercher d'éventuelles postures récurrentes.

- Analyse des traces issues des temps d'autoconfrontation

Afin de mettre en évidence « les modalités sous lesquelles les enseignants interprètent leur activité dans le cadre d'analyse de pratiques outillées, ainsi que la place que prennent, dans le cadre de cette interprétation, les dimensions didactiques de l'activité enseignante » (Bulea & Jusseume, 2014), nous aurons recours au modèle des **figures d'action** de Bulea. Les figures d'action désignent des « configurations discursives, correspondant à autant de formes d'interprétation de l'agir » (ibid.). Bulea en a identifié cinq, non détaillées ici. Nous croiserons ensuite figures d'action et préoccupations, au sens donné par le modèle des gestes professionnels. L'idée étant d'observer d'éventuelles régularités entre manières de dire, d'un côté, et manières de se représenter les situations, de l'autre.

- Analyse des traces issues des temps collectifs en présentiel

Nous emploierons le cadre théorique de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 2009) afin de mettre en évidence la dynamique des échanges. Puis, nous opérerons des réductions

de manière à rendre compte de l'organisation des thèmes abordés et traités. Ces derniers seront ainsi classés dans des catégories de niveau supérieur.

- Analyse des traces issues des temps collectifs à distance

Nous effectuerons une analyse des thèmes abordés et procéderons à une analyse de la navigation et des interactions.

- *Analyse de niveau 2* = documentation du schème de l'interactivité langagière et du schème de l'activité réflexive sur l'agir enseignant

Les résultats de l'analyse de niveau 1 seront utilisés pour documenter les différentes composantes du schème de l'interactivité langagière comme celles du schème de l'activité réflexive sur l'agir enseignant. En voici une illustration partielle (extrait de l'étude 2011-2014) :

« L'analyse montre que durant la phase de mise en commun, Audrey occupe une place centrale dans les interactions. La posture de contrôle⁹⁹ apparaît de manière récurrente. Pour autant, il convient de remarquer d'une part, une tentative d'orientation vers une posture d'accompagnement et, d'autre part, ce qui apparaît comme une intention de remettre la construction du savoir entre les mains du collectif (posture du lâcher-prise que je qualifierai d'avortée).

Ces premiers éléments d'analyse permettent d'inférer quelques composantes du schème de l'activité langagière mobilisé/construit par Audrey dans une situation de mise en commun, en français. Notamment le but qui consisterait à garder le contrôle sur le déroulement des échanges ; les anticipations, liées, semble-t-il, aux risques de débordements de la part de certains élèves ; mais également ce qui relève des invariants situationnels et des invariants du sujet. Concernant les premiers, l'analyse révèle que, pour Audrey, l'élaboration du savoir en jeu est « confiée » aux élèves (« ça va être la construction de la leçon » ; « vous allez, vous-mêmes construire la leçon »). En témoignent les gestes d'atmosphère au début de la mise en commun (invitation à prendre la parole et à émettre un avis différent) ainsi que la formule « on va en discuter ». Mais elle éclaire également ses valeurs, jugements, intérêts et motivations construits par et dans son expérience quotidienne des interactions. Sur ce point, l'adoption d'une posture de contrôle récurrente laisse supposer une représentation des interactions comme particulièrement difficile à conduire avec des enfants. L'identité-en-acte

⁹⁹ (Bucheton & Soulé, 2009)

d'Audrey met alors en évidence une tension entre vouloir créer des situations d'interactions et pouvoir les conduire de manière efficace. »

➤ *Analyse de niveau 3* = analyse du développement de l'activité réflexive.

Pour chaque enseignant, nous procéderons à une « hybridation méthodologique » où il s'agira de « comparer et [...] contraster la manière dont une seule et même personne saisit des éléments de son activité selon des formats discursifs et interactifs différents, afin d'examiner la possible influence de ces formats sur l'interprétation de l'agir produite » (Bulea Bronckart, 2014).

Nous effectuerons également une analyse synchronique aux différentes étapes du parcours et pour les six T1-T2. Le but étant de repérer d'éventuelles régularités entre les rythmes d'évolution de chacun des deux schèmes.

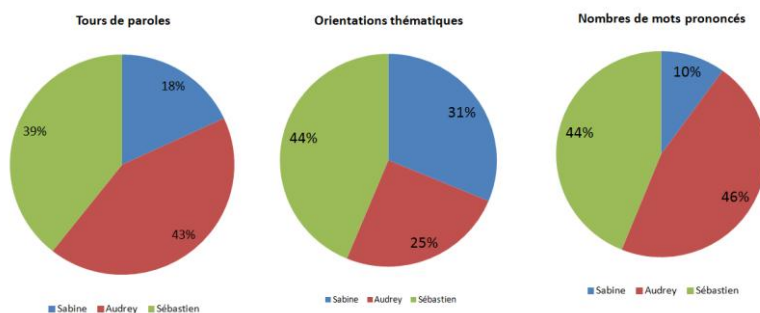
Quelques résultats partiels, extraits de l'étude 2011-2014

Illustration de la transformation du schème de l'analyse sur l'agir enseignant observé chez une T1.

« Au début du parcours de formation, la verbalisation permet à Audrey d'explicitier son expérience vécue et de faire part de ses intentions : “ Et là, je veux leur – dixit- amener à dire qu'un roman policier, ça ne se résume pas à un meurtre ou euh...”. L'activité réflexive d'Audrey lui permet de se figurer son expérience vécue. Cela étant, elle ne conceptualise pas la situation vécue puisque d'une part, la dimension invariante de l'organisation de son activité ne lui apparaît pas et, d'autre part, elle n'est pas placée en situation d'étrangeté vis-à-vis de sa propre pratique. En fin de parcours en revanche, Audrey parvient à interpréter son action. Elle réussit à opérer une réduction de l'expérience grâce à laquelle des traits de régularité dans sa conduite de classe sont mis à jour : c'est la conceptualisation de l'action. Elle parvient également à donner du sens à une situation qui jusqu'alors n'en avait pas : c'est l'interprétation de l'action. »

L'activité réflexive se donne à voir différemment selon les formats discursifs que rend possible le dispositif hybride.

« Ici, Audrey interagit en présentiel avec Sabine et Sébastien. Voici ce que l'on observe.

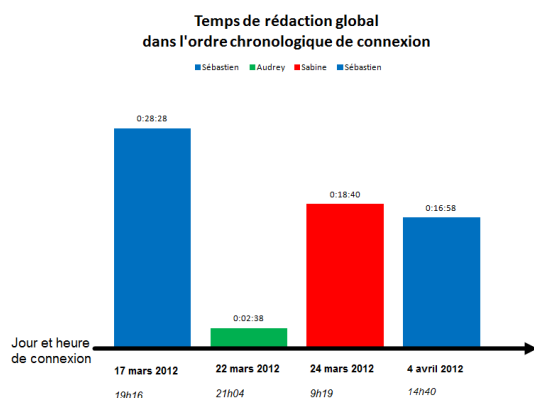


Audrey monopolise les tours de parole et s'exprime beaucoup.

Sabine est peu prolixe : Sébastien et Audrey se partagent 90% du volume de parole.

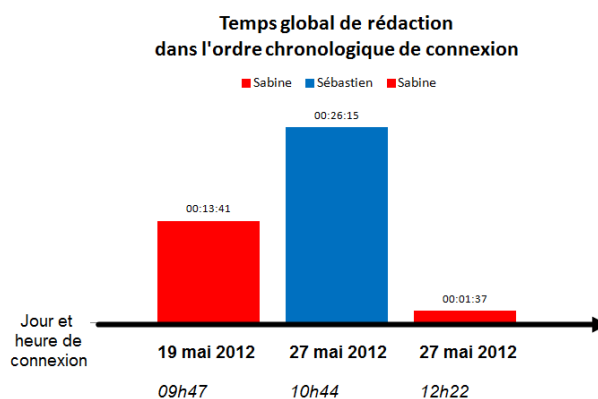
Là, Audrey interagit en distanciel et de manière asynchrone avec Sabine et Sébastien .

➤ Premier Framapad



Sabine a rédigé 4 commentaires en près de 19 minutes ; Audrey, deux commentaires répartis sur moins de 3 minutes.

➤ Second Framapad



Sabine est la première et la dernière à s'être connectée. Audrey en revanche n'est pas intervenue. »

Si Audrey semble très active sur les temps de présentiel, en revanche elle se fait très discrète lors des temps de réflexion à distance. C'est l'inverse pour Sabine : peu prolixe à l'oral en collectif, elle devient très présente sur la plate-forme en ligne. Concernant le schème de l'activité réflexive sur l'agir enseignant d'Audrey et celui de Sabine on peut supposer que, selon que la situation est en collectif-présentiel-oral ou en collectif-distanciel-écrit, les inférences jouent un rôle déterminant dans les règles d'action (paramètres qui déterminent le choix des règles d'action). Deux inférences qualitatives peuvent être interrogées : d'une part

celle relative au caractère distant ou non de l'interaction ; l'autre, relative à la forme du discours : oral ou écrit. Notre première étude n'a pas permis d'investiguer plus avant. Nous aurions en effet souhaité mettre en évidence les **invariants situationnels** (comment ces deux enseignantes conçoivent-elles le rôle de la pratique réflexive dans le travail enseignant ? que cherchent-elles à faire lorsqu'elles analysent leur activité ?) et les **invariants du sujet** (quelles expériences « hors la classe » ont-elles concernant le fait de revenir sur une action passée pour essayer de la comprendre ? quelles sont les formes discursives qu'elles privilégient ?) qui déterminent ces inférences. Mais il nous aurait fallu « autoconfronter » Sabine et Audrey aux traces de leur activité durant les analyses collectives en présentiel et à distance pour pourvoir le faire, voire proposer des entretiens semi-directifs. Chose que nous n'avons pas eu la possibilité de réaliser à l'époque.

Évolution de la conceptualisation *de* et *dans* l'action sur le temps d'analyse collaborative à distance : l'exemple de Sabine.

- Conceptualisation **de** l'action dans le premier Framapad

Sabine commente tantôt des passages du verbatim (et donc l'activité d'Audrey), tantôt des propos rédigés par ses pairs. Observons qu'elle n'emploie aucun mot du modèle des gestes professionnels et ne discute pas les propositions d'étiquetage effectuées par Sébastien.

La préoccupation d'atmosphère se termine et la consigne peut être passée. Il y a ici un début de tissage. La posture de contrôle se termine aussi et Audrey passe à une posture d'enseignement. Les élèves sont en posture première.
La consigne aurait pu être écrite au tableau et A aurait pu demander à un élève de la reformuler pour être sûre qu'elle est comprise.

- Conceptualisation **de** l'action dans le second Framapad

Sabine utilise les mots du modèle des gestes professionnels.

Etayage : soutien. But : faire avancer la séance (donc pilotage aussi). Posture de contrôle.

- Conceptualisation **dans** l'action dans le premier Framapad.

Lors du premier temps de travail à distance, Sabine produit des écrits « d'une seule traite ». Par ailleurs, elle rédige ses commentaires en suivant la structure du verbatim. Aucun retour en arrière n'est observable.

- Conceptualisation **dans** l'action dans le second Framapad.

En revanche, lors du second temps de travail à distance, Sabine effectue de nombreux retours en arrière dont certains permettent à plusieurs reprises de compléter un premier commentaire.

Etayage : soutien. But : faire avancer la séance (donc pilotage aussi). Posture de contrôle.

premier commentaire deuxième commentaire troisième commentaire

Ainsi, Sabine rédige en trois étapes différentes ce qui apparaît à l'écran comme un seul et même commentaire. On observe alors la progression dans son cheminement réflexif. Dans un premier temps, elle décèle de l'étayage dans les paroles de Sébastien. Puis elle voit dans ce même passage une préoccupation de pilotage. Enfin, il semble que son troisième commentaire soit le résultat de l'articulation des deux précédents.

Conclusion

L'hybridation, dispositif complexe à évaluer est à la mesure de la complexité du développement professionnel. Elle bouleverse les habitudes et interroge les identités professionnelles des différents acteurs de l'éducation. Du côté des enseignants, notre première étude a montré qu'une formation articulant présentiel et distanciel, selon un dispositif hybride de type écosystème et « orientée activité », favorise le développement de l'activité réflexive des débutants. En effet, chacun d'entre eux a pu trouver, à un moment ou à un autre de la formation, les conditions susceptibles de l'aider à conceptualiser et à interpréter son agir. Cela étant, ces résultats restent à approfondir par une analyse affinée. C'est l'objet de notre recherche actuelle : décrire et analyser le développement de l'activité réflexive d'enseignants inscrits dans un dispositif de formation hybride de type écosystème. Mais c'est également une question vive dont s'empare actuellement une communauté de chercheurs. L'enjeu est d'importance, car des résultats de ces études dépend en partie ce que les professionnels de l'éducation, enseignants, formateurs et chercheurs proposeront comme ingénierie de la formation à distance. L'hybridation sera-t-elle entendue comme un simple *blended learning*, « mélange « équilibré et harmonieux » de la présence et de la distance soutenue par l'usage de technologies numériques et du réseau » (Peraya, Charlier, & Deschryver, 2014) ou bien comme « un organisme nouveau ayant des caractéristiques propres »¹⁰⁰?

CHAUVIN Jean-Luc
LIRDEF, Université Paul Valéry, Montpellier 3

BIBLIOGRAPHIE

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès éd.

¹⁰⁰ *ibid.*

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29–48.

Bulea Bronckart, E. (2014). *Langage, interprétation de l'agir et développement Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative*. Saarbrücken : Presses Académiques Francophones.

Bulea, E., & Jusseaume, S. (2014). Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (49), 51–70.

Flandin, S., Leblanc, S., & Muller, A. (2015). Vidéoformation «orientée-activité»: quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants? Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01147713/>

Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5(5-1). Consulté à l'adresse <http://activites.revues.org/1941>

Lebrun, M., Peraya, D., & others. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Education & Formation*, 301, 57–74.

Merri, M. (2007). *Activité humaine et conceptualisation questions à Gérard Vergnaud*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. *Education Sciences & Society*, 2(1). Consulté à l'adresse http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/136/65

Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education et formation*, (e-301), 15–34.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant : une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles: De Boeck.

Introduction

La laïcité est un principe juridique qui établit la séparation des institutions religieuses et des institutions d'État, les unes ne peuvent plus influencer ou avoir de pouvoir sur les autres. Un État laïque est censé protéger la liberté de conscience de tous les citoyens et ne reconnaît aucun culte officiellement. Cependant, au-delà de cette dimension juridique, la laïcité est aussi un concept philosophique et donne lieu à des pratiques suscitant de virulents débats à l'échelle nationale et internationale (Kahn, 2005 ; Baubérot, 2010).

La laïcité, dans sa dimension philosophique, est la convergence entre deux principes fondamentaux des sociétés démocratiques et multiculturelles : la liberté individuelle et l'égalité. Elle est donc au cœur des principes qui sont au fondement de ces sociétés tout en étant une source de tensions et de questionnements (Gautherin, 2014). La question centrale étant : Qu'est-ce qui prévaut, à un instant donné, l'égalité des citoyens (logique civique) ou la liberté des individus (logique libérale) ?

Bien que ce ne soit pas des catégories hermétiques mais qu'en réalité on constate une hybridation des modèles politiques, on peut voir émerger dans chaque société une logique prédominante : libérale, civique ou communautarienne (Schnapper, 2000). Ainsi, selon l'orientation de philosophie politique choisie, il va exister différentes conceptions du lien social, de ce qu'est la communauté nationale et, pour ce qui nous intéresse, du rôle de l'éducation publique.

En effet, notre communication a pour objectif d'identifier et d'analyser la façon dont ces tensions se manifestent dans les systèmes scolaires brésiliens et français, tous deux laïques.

Dans un premier temps nous dresserons un bref portrait de la société brésilienne et de la société française contemporaines. Nous présenterons ensuite le cadre théorique qui a servi à l'analyse des programmes et des lois scolaires se référant à la laïcité dans les deux pays. Pour finir, quelques pistes de réflexion sur les deux modèles seront développées.

Contexte

Le Brésil est un pays d'immigration dont la population est très diverse en termes d'origine ethnique, de pratiques religieuses, de culture. C'est un pays laïque, cependant il n'est pas un pays sécularisé (Pierucci, 2008), c'est-à-dire que la religion est un marqueur important dans les habitudes et les pratiques des individus (Monod, 2007). Effectivement, la religion est très présente dans la société brésilienne, mais sous des formes extrêmement variées et mouvantes.

Le passage d'un groupement religieux à l'autre, la participation sporadique à plusieurs groupements et la pluralité de croyances au sein du cadre familial construisent un espace de

religiosités diverses, hybrides et syncrétiques (Setton et Valente, 2016). Ces mouvements se retrouvent particulièrement entre les groupes de confession catholique, évangélique, kardeciste (spiritisme) et de tradition afro-brésilienne, mais très peu avec les groupes de confession juive et musulmane. Les religions ne sont donc pas des blocs homogènes mais un ensemble atomisé de croyants ayant des attentes, des revendications et des manières de vivre leur foi différentes.

Malgré l'absence du mot laïcité dans la Constitution de 1988, le Brésil a certaines caractéristiques juridiques qui le définissent comme un État laïque, notamment la séparation entre État et églises, la neutralité de l'État envers l'ensemble de religions, la liberté de conscience et l'égalité de tous les citoyens devant la loi.

Le Brésil est divisé en 26 unités de fédération (UF) dont chacune a beaucoup d'autonomie. Elles doivent respecter les lois nationales, cependant les normes juridiques sont floues et peuvent être interprétées de diverses façons. La laïcité brésilienne est ainsi mobilisée selon les circonstances, ce qui la rend plus utopique que réelle. Cette situation est à mettre en relation avec le fait que l'Église catholique a une grande influence sociale. En effet, les Églises chrétiennes en général prennent en charge des services sociaux pour lesquels l'État est défaillant, notamment dans les quartiers populaires. Par exemple certaines églises, sous forme d'associations culturelles, ont une convention avec le gouvernement pour intervenir dans l'éducation maternelle publique (73 % des enfants de 0 à 3 ans – dans le cas de la ville de São Paulo). Donc, la laïcité est un principe présent dans la loi sans pour autant avoir toujours un pouvoir normatif effectif.

La laïcité sur laquelle se fonde la politique brésilienne s'inspire du modèle français tout en étant proche d'une conception que certains qualifieraient d'ouverte, de positive, ou encore d'une laïcité de reconnaissance, de cohabitation (Ranquetat Jr., 2007 ; Oro, 2011 ; Rodrigues, 2012 ; Santos, 2013). Ces adjectifs sont utilisés par ces auteurs pour montrer que l'État n'exclut pas complètement le religieux de la sphère publique. Le fait religieux est vu comme public et comme un élément important de la tradition brésilienne, ce qui rend difficile la délimitation entre la sphère religieuse et le pouvoir politique (Ranquetat Jr., 2012).

Selon certains auteurs (Rodrigues, 2012 ; Andrade, 2014 ; Rinck, 2015), la laïcité brésilienne offre la possibilité d'un dialogue interculturel, mais le débat public est délicat et complexe du fait d'une confusion entre le rôle de l'État et des religions. Cette séparation ambiguë est le résultat d'une particularité brésilienne : sa constitution historique sous la forme d'une société multiculturelle. La laïcité est mise en cause par l'action de groupes catholiques et évangéliques qui ont un fort pouvoir d'intervention dans l'espace public, caractérisant cette

« presque laïcité » (Catroga, 2006). À cause de cela, les brésiliens ont du mal à se représenter ce qu'est réellement un État laïque.

En France, la laïcité prend sa source dans les idées des Lumières et les événements de la Révolution française. La laïcisation de l'État est instaurée avec la loi de 1905, qui établit la séparation d'avec les institutions religieuses. Cette loi est aujourd'hui considérée comme la référence de la laïcité française, bien qu'elle ne comporte pas le terme « laïcité ». Or, cette loi a été instaurée dans un contexte national peu sécularisé et dans lequel la religion catholique était très largement majoritaire (Ozouf, 1982). Elle a ainsi catalysé des débats et réactions virulents et passionnés, qui ne semblent pas complètement taris aujourd'hui.

Depuis 1905, l'État ne reconnaît aucun culte et protège la liberté de conscience des citoyens. Aujourd'hui la société française est sécularisée (Monod, 2007). De plus, elle est caractérisée par une grande diversité culturelle, qui se retrouve inévitablement sur les bancs de l'école (Isambert-Jamati, 1995). Dans les établissements scolaires, les jeunes issus des vagues migratoires de la décolonisation ont apporté une diversité qui a eu – et a encore – de la peine à se faire reconnaître (Felouzis, Liot, & Perroton, 2005; Moutot & Zoïa, 2012). La diversité culturelle est souvent perçue à travers le prisme de la diversité religieuse. Le paysage confessionnel français a en effet beaucoup changé depuis le début du XXe siècle en raison des vagues migratoires successives, mais aussi d'une modification dans les pratiques et des revendications des croyants au sein de chaque religion (Roy, 2012 ; Kintzler, 2014). La vision des religions s'est modifiée.

Au Brésil comme en France, le rapport n'est plus entre l'État et des religions, mais entre l'État et des individus aux pratiques et aux croyances particulières, au sein même de chaque religion dans un contexte de diversification des religions accessibles. Les croyances et la manière de les exprimer varient d'un individu à l'autre ou d'un sous-groupe à l'autre au sein même d'une confession, dans une logique de « désinstitutionnalisation » et de « subjectivation » du religieux (Caulier & Molinario, 2015 ; Roy, 2012). En effet, selon Giddens (1991), la modernité se caractérise par la transformation des pratiques traditionnelles en pratiques plus subjectives.

Quels peuvent être les points de convergence et de divergence des projets éducatifs laïques entre le Brésil et la France ? Comment la laïcité à l'école, au niveau des textes normatifs, s'adapte-t-elle aux particularités sociales, culturelles et religieuses propres à chacune de ces sociétés ?

Cadrage théorique

La question éducative est centrale, car c'est par l'éducation que la société souhaite transmettre aux futures générations ses connaissances, ses normes et ses valeurs (Kahn, 2015). Autrement dit, l'école a un rôle socialisateur fondamental dans les sociétés post-industrielles. La socialisation est un processus responsable de l'"élaboration des systèmes de valeurs de comportements objectivés en symboles et pratiques sociales" (Setton, 2012, p.93), cela résulte de l'incorporation d'un ensemble de normes, valeurs éthiques, codes et langages. Le processus de socialisation opère à partir des conflits et négociations évaluatives, donc l'individu a besoin pour permettre son intégration et son adaptation dans un groupe social, ou plus largement dans une culture (Darmon, 2006).

Pour résumer, la socialisation est constituée d'une « dimension fondamentale de la formation humaine endurée par les matrices de culture qui ont comme rôle la transmission d'idées et valeurs, créant ainsi un consensus sur le monde » (Setton, 2012, p.93). De cette façon, l'école est un agent de socialisation, un espace producteur de valeurs morales et identitaires, qui contribue à la formation des consciences et à la structuration de comportements à l'intérieur d'une configuration sociale spécifique. Donc le concept de laïcité inhérent à cette configuration sociale est éprouvé dans l'espace scolaire.

Nous avons décidé de construire notre réflexion à partir de l'analyse curriculum prescrit. La sociologie du curriculum, dont les premiers référents en France ont été Jean Claude Forquin et Viviane Isambert-Jamati, donne en effet un cadre théorique riche pour permettre d'analyser les logiques structurant les relations entre politiques éducatives, société, école. Selon Jean-Claude Forquin (2008), le curriculum scolaire est l'ensemble des savoirs, des pratiques, des techniques transmises par l'école, pendant toute la durée de la scolarité. La sociologie du curriculum s'intéresse aux processus de construction des savoirs scolaires, en prenant en considération des influences diverses (enjeux de pouvoir, conflits de valeurs, confrontations d'intérêts...). Elle s'intéresse aux interactions entre l'institution scolaire et les mouvements sociaux, entre l'école et les élèves, qui vont agir sur l'élaboration de ce qui doit être enseigné dans les classes (Rochex, 1991-1992), et cela selon 3 processus : la sélection des savoirs qui « méritent », qui « valent le coup », et qui doivent être enseignés, la hiérarchisation de ces savoirs et enfin l'organisation de ces savoirs sous la forme de disciplines scolaires. Le caractère évolutif, non-figé, du curriculum scolaire permet donc qu'il soit sans cesse remis en question, critiqué et redéfini en fonction des politiques éducatives, des discours et des demandes émanant de la société, mais aussi en fonction de sa réception dans les

établissements scolaires. La valeur et l'importance des savoirs à transmettre sont ainsi variables en fonction du temps, des orientations politiques, du contexte social.

Forquin distingue 3 formes de curriculum, le curriculum réel, le curriculum caché et celui qui nous intéresse dans cette présentation : le curriculum prescrit, c'est-à-dire le curriculum qui doit être transmis, le contenu des programmes scolaires.

Méthodologie

Nous avons choisi de nous concentrer sur les collèges publics, au Brésil et en France. Le collège rassemble en effet une grande diversité d'élèves suivant le même enseignement général, et traversant une période intense de construction identitaire qu'est l'adolescence. C'est donc une période dans laquelle la transmission de valeurs connaît de grands enjeux.

Le curriculum prescrit analysé ici est composé des lois et autres textes officiels (décrets, rapport, charte), ainsi que des programmes scolaires depuis la fin des années 80, dans les deux pays¹⁰¹. Ces textes ont été étudiés de manière chronologique. Dans un premier temps, les programmes ont été analysés dans une perspective évolutive. Dans un deuxième temps, l'évolution des programmes a été mise en relation avec les textes législatifs qui ont défini l'orientation de ces programmes et du collège en général.

La fin des années 80 a été choisie comme point de départ pour l'analyse, car c'est un moment fort, en France comme au Brésil, de réflexion et de questionnement sur la laïcité à l'école. En effet, en 1988 le gouvernement brésilien réaffirme dans une nouvelle Constitution l'obligation des établissements publics à offrir la possibilité d'un enseignement religieux, tout en proposant une inscription facultative aux élèves. Alors qu'en France, l'affaire dite de « Creil », en 1989, suscite pour la première fois à l'échelle nationale un débat et une réflexion sur le port du voile islamique à l'école publique.

L'analyse de ce corpus révèle plusieurs points de tensions dans les politiques éducatives en France et Brésil, ainsi que des points de convergences et de divergences entre les politiques de ces deux pays.

¹⁰¹ Pour les deux pays, les programmes scolaires ont été analysés depuis ceux de 1988. Les grandes lois scolaires ont également été analysées, ainsi que les décrets traitant particulièrement de la question de la laïcité à l'école.

Analyse

Logique libérale / logique civique

Les systèmes scolaires brésilien et français sont laïques, et pourtant les politiques éducatives sur la laïcité sont très différentes d'un pays à l'autre. Prenons le cas du statut des enseignants : il n'existe pas d'injonction à la neutralité pour les enseignants du Brésil¹⁰², comme pour tous les fonctionnaires. Les enseignants, comme les élèves, peuvent porter des signes religieux (bijoux, vêtements). Ils peuvent aussi librement donner leur opinion, avec pour limite de ne pas tomber dans le prosélytisme¹⁰³. En France, à l'inverse, la neutralité des enseignants ainsi que leur devoir de réserve dû au statut de fonctionnaire ne leur permet ni de porter des signes religieux, ni de faire état ou de diffuser leurs opinions et croyances auprès des élèves¹⁰⁴. Depuis 2004, les signes ostentatoires sont également interdits pour les élèves¹⁰⁵.

Cette interdiction a pour objectif de protéger les élèves du prosélytisme et de leur permettre de se construire leur propre identité, leurs propres opinions. Or, ce même argument – la construction de l'identité – est utilisé au Brésil par les enseignants¹⁰⁶ pour défendre le droit des élèves à porter des signes religieux.

Ensuite, dans les textes prescriptifs français¹⁰⁷, on constate une association quasi systématique de la laïcité à la République (Coq, 2015). La laïcité est considérée comme un pilier de la nation et un des principes fondamentaux de l'école républicaine, garant du « vivre-ensemble » et de l'intérêt général. Par ailleurs, au Brésil, la laïcité est un concept plutôt flottant qui n'est pas associé à la République mais simplement à la liberté religieuse individuelle (Leite, 2011). On retrouve bien ici la distinction entre logique civique et logique libérale. L'école publique du Brésil accorde une place importante aux libertés individuelles et à l'expression des croyances des enseignants autant que des élèves, alors qu'en France la neutralité est stricte et la laïcité est un principe républicain fondamental. La laïcité scolaire au Brésil s'inscrirait donc

¹⁰² Il n'existe aucune loi se référant au statut des enseignants et leur neutralité.

¹⁰³ Constitution fédérale du Brésil 1988.

¹⁰⁴ Statut des enseignants réaffirmé dans la Charte de la laïcité à l'école, 2013.

¹⁰⁵ LOI n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics. La circulaire de rentrée de Luc Châtel (2012) préconise également la neutralité des parents accompagnateurs des sorties scolaires.

¹⁰⁶ Il n'existe pas de loi sur cette question au Brésil.

¹⁰⁷ Notamment dans le programme d'enseignement moral et civique (2015), mais aussi dans les lois scolaires (Loi (n°2005-380) d'orientation des programmes pour l'avenir de l'école de 2005 ; Loi (n° 2013-595) d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013).

dans une logique libérale de prédominance des libertés individuelles. Au contraire, celle de la France peut être considérée comme devenue restrictive, dans une logique civique de prévalence du commun sur les spécificités individuelles, mais avec, comme nous allons le voir ensuite, des injonctions contradictoires.

Bien sûr, ce ne sont que des tendances générales des politiques éducatives. Il existe également des tensions et des hybridations, perçues par les acteurs éducatifs, et menant à des interprétations différentes selon les contextes.

Contradictions « horizontales » / contradictions « verticales »

Au Brésil, on constate une faible quantité de textes officiels encadrant la laïcité à l'école, alors qu'en France, beaucoup de lois et de textes législatifs ont émergé d'un contexte polémique sur les religions et l'école depuis 1989.

La loi brésilienne de l'éducation de 1996¹⁰⁸, définit et encadre l'Enseignement religieux, dont la mise en place revient à la responsabilité des Unités de fédération (UF). D'une manière générale, les documents officiels nationaux instituent l'offre obligatoire de ce cours, sans prosélytisme et d'inscription facultative, mais laisse à chaque UF la tâche d'organiser et d'établir le cours.

Les décrets des UF ne peuvent pas être opposés à la loi nationale, cependant cette loi nationale est très générale et son interprétation par les décrets peuvent mener à des contradictions entre différentes UF. Par exemple, selon le décret de 2001 de l'UF de Sao Paulo¹⁰⁹, les établissements publics doivent offrir une séance d'une heure par semaine d'Enseignement religieux non confessionnel. Il faut également que les enseignants soient qualifiés : licenciés en Histoire, Sociologie ou Philosophie. Il n'y a pas de programme officiel, donc chaque enseignant à la responsabilité de son enseignement. Au contraire, selon le décret de 2000 de l'UF de Rio de Janeiro¹¹⁰, l'Enseignement religieux est confessionnel. Les enseignants sont accrédités par les institutions religieuses et ce sont elles qui s'occupent du programme. Le rapport entre le prosélytisme et la confessionnalité de l'enseignement est alors ambigu.

L'existence d'entités décisionnaires à différents niveaux laisse de grandes marges d'interprétation pour les acteurs politiques et permet aux institutions religieuses de s'immiscer

¹⁰⁸ Lei n. 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

¹⁰⁹ SÃO PAULO. Deliberação 16. Conselho de Estado da Educação. 2001.

¹¹⁰ RIO DE JANEIRO. Lei número 3.459, de 14 de setembro de 2000 que dispõe sobre o Ensino Religioso.

dans le processus législatif. Du fait de la diversité des entités auxquelles les acteurs peuvent se référer (loi nationale, loi de l'UF, loi de la ville), il peut alors émerger des contradictions « verticales » entre les prescriptions.

En France, l'analyse des textes officiels montre des injonctions discordantes entre la volonté de création d'un commun, la formation des citoyens, l'adhésion aux valeurs de la République d'un côté, et la reconnaissance de la diversité, l'école inclusive et le développement de l'esprit critique de l'autre.

Depuis les années 90 les politiques éducatives ont réorienté la vision du rôle de l'école¹¹¹, à travers la réaffirmation du besoin de nourrir un sentiment d'appartenance à la nation, de former des citoyens républicains, de créer du commun, mais tout en prenant en considération les élèves dans leur individualité. Les politiques publiques donnent donc comme mission à l'école de faire du « vivre-ensemble », de rassembler les élèves autour des symboles, des valeurs et des principes républicains, tout en restant dans le cadre d'une école inclusive, accueillant tous les élèves avec leur spécificité.

Ainsi, contrairement au Brésil, il n'existe qu'une instance législative (État), mais d'où émergent des contradictions « horizontales », c'est-à-dire entre différentes lois, ou à l'intérieur même d'une loi, d'un programme.

Conclusion

En conclusion, il existe des injonctions contradictoires au Brésil comme en France dans le cadre de la laïcité à l'école, qui s'inscrivent dans des logiques politiques particulières. Dès lors, nous pouvons nous demander comment les acteurs scolaires s'approprient ces prescriptions et les intègrent au quotidien à partir de leurs processus de socialisation. Ces contradictions se retrouvent-elles dans la pratique des acteurs ? Selon la sociologie du curriculum, et pour avoir une bonne compréhension de la laïcité dans le système scolaire, on ne peut se concentrer uniquement sur le curriculum prescrit, il est nécessaire également d'analyser le curriculum réel, ce qui se passe dans les écoles.

C'est la deuxième partie de notre thèse. Nous allons dans des collèges afin de réaliser des entretiens avec des acteurs éducatifs et des observations en classe, en nous appuyant sur une méthodologie ethnographique. Nous avons chacune réalisé une quinzaine d'entretiens dans

¹¹¹ Loi (n°89-486) d'orientation sur l'Education (1989) ; Charte pour bâtir l'école du XXIe siècle (au BO n°13 du 26 novembre 1998) ; Loi (n°2005-380) d'orientation des programmes pour l'avenir de l'école (2005) ; Socle commun de connaissances et de compétences (2006) ; Loi (n° 2013-595) d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013).

des établissements différents. L'analyse de ces données est en cours.

MENARD Charlène
Education, Cultures, Politiques (ECP), Université Lyon 2

VALENTE Gabriela
*Grupo de Estudos sobre Práticas de Socialização Contemporâneas (GPS),
Universidade de São Paulo*

BIBLIOGRAPHIE

- ANDRADE, Marcelo. (2014). *A religião entra na escola. Por quê? Como? Ocupando qual lugar? Texto apresentado no IV Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação*. Portugal. Junho.
- BAUBEROT, J. (2010). *Les laïcités dans le monde*. Paris: PUF (3ème édition).
- CATROGA, Fernando. (2006). *Entre deuses e césores: secularização, laicidade e religião civil. 1*. Coimbra, Almedina.
- CAULIER, B., & MOLINARIO, J. (2015). *Enseigner les religions, regards et apports de l'histoire*. Paris: Editions Hermann.
- COQ, Guy. (2012). La laïcité et l'école de la République. *Tréma* [En ligne], 37 | 2012, mis en ligne le 01 avril 2014. Consulté le 20 mai 2015. URL : <http://trema.revues.org/2747>
- DARMON, M. (2006). *La Socialisation. 3ème Edition*. Paris : Armand Colin (2006).
- FELOUZIS, G., LIOT, F., & PERROTON, J. (2005). *L'apartheid scolaire*. Paris: Seuil.
- FORQUIN, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes: PUR.
- GAUTHERIN, J. (2014). Le 'modèle républicain' en France : un modèle sous tensions. *Histoire, Monde & Culture religieuse*, 32, pp. 43-53.
- GIDDENS, Anthony (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1995). *Les savoirs scolaires, enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris: L'Harmattan.
- KAHN, P. (2005). *La laïcité*. Paris: Le Cavalier Bleu, "Idées reçues".
- KINTZLER, C. (2014). *Penser la laïcité*. Paris: Minerve.
- LEITE, F. (2011). *O laicismo e outros exageros sobre a primeira republica no Brasil* *Revista Religião e Sociedade*. Vol 31, n. 01. Rio de Janeiro.
- MONOD, J.-C. (2007). *Sécularisation et laïcité*. Paris: PUF.
- MOUTOT, G., & ZOIA, G. (2012). Laïcité, éducations, diversité. *Tréma*, 37.

- ORO, A. (2011). *A laicidade no Brasil e no Ocidente. Algumas considerações. Revista Civitas Revista de ciencias sócias*. PUC-RJ.
- OZOUF, M. (1982). *L'école, l'Eglise et la République*. Paris: Cana / Jean Offredo.
- PIERUCCI, Antonio Flávio. (2008). De olho na modernidade religiosa. *Revista Tempo Social*. v.20, n2. São Paulo, nov. 2008.
- RANQUETAT JR, C. A. (2007). *A implantação do novo modelo de ensino religioso nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul: laicidade e pluralismo religioso*. Dissertação de mestrado. PUC RGS.
- RANQUETAT JR, C. A. (2012). *Laicidade à brasileira: um estudo sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos*. Tese de doutorado. UFRGS.
- ROCHEX, J.-Y. (1991-1992). La sociologie de l'éducation à l'épreuve des contenus d'enseignement. *Société française*, 41/42, pp. 117-123.
- RINCK, J. A. (2015). *Laicidade do Estado brasileiro: a necessidade da construção de um diálogo intercultural no campo religioso*. Revista Aracê - direitos humanos em revista.
- RODRIGUES, Elisa. (2012). A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. *Horizonte*. Belo Horizonte, v.11, n.29.
- ROY, O. (2012). *La sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture*. Paris: Seuil.
- SANTOS, R. (2013). *Religião e igual. Religião e diferente: reflexões a partir do ensino religioso em escolas públicas de Porto alegre*. Dissertação de mestrado. UFRGS.
- SCHNAPPER D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris : Gallimard.
- SETTON, M. G. J. (2012). *Socialização e Cultura: ensaios teóricos*. São Paulo: Annablume.
- SETTON, M. G. J. & VALENTE, G. A. (2016). Religião e Educação no Brasil um estado da arte - 2003/2013. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, v. 46, p. 410-440.

ATELIER 18 : Penser la formation des enseignants

**COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

**Colloque Doctoral International
de l'éducation et de la formation**

Nantes – 27, 28 octobre 2016



- 3ème édition -

27 & 28 octobre 2016 à Nantes

DEMOUSSA Eugénie
2è Année de thèse
ADEF EA 4671 13248,
Aix Marseille Université
edemoussa@yahoo.com



Une étude comparée de la formation des enseignants débutants entre l'Afrique subsaharienne et la France.

Résumé :

L'étude comparative menée entre la France et l'Afrique Subsaharienne, notamment le Gabon et le Sénégal, tente de comprendre l'articulation du principe de l'alternance en formation initiale des enseignants pour la professionnalité du métier lors des stages pratiques. En effet, les exigences de ce métier (Pastré, 2011), semblent confronter le débutant à cette réalité qui agit par la dimension subjective de l'analyse des pratiques, sur la cognition sociale en vue du développement de ses compétences et celles des élèves, en classe. Ainsi, les dispositifs d'observations mis en œuvre avec les collectifs des professeurs débutants et leurs formateurs lors des situations d'enseignements, d'entretiens, des autoconfrontations, et de confrontation collective semblent révéler une différence dans le développement de leur expérience selon les pays.

Mots clés : Formation initiale ; Alternance ; Expérience professionnelle ; Clinique de l'activité ; Développement ou efficacité

Introduction

De nombreux travaux ont porté sur l'articulation du principe de l'alternance lors des stages des enseignants en formation initiale : (Chaliès et Durant, 2000 ; Kelchtermans et Ballet, 2002 ; Carver et Katz, 2004 ; Orland-Barak et Klein, 2005 ; Darling-Hammond, 2006 ; Ottesen, 2007 ; Chaliès *et al.*, 2008 ; Cartaut, 2009 ; Bertone *et al.*, 2009 ; Bertone et Saujat, 2013) ... Ils soulignent que les débutants sont pris entre la logique de la théorie et celle de la pratique (centre universitaire et établissements scolaires). Aujourd'hui ces travaux interrogent encore le métier d'enseignant sur les compromis opératoires que doivent passer les débutants pour articuler ces différents discours dans les situations de travail avec leurs élèves dans le cadre d'une nouvelle professionnalité enseignante qui vise la recherche ou la conception d'outils efficaces (Rabardel, 1999/2002).

De ce fait, notre interrogation porte sur les points suivants : 1) Comment les formateurs de centre de formation et ceux de terrain identifient-ils les besoins des stagiaires pour leur professionnalisation ? Des dissonances sont-elles présentes entre les conseils des encadrants ? 2) Comment les stagiaires développent-ils leurs compétences ?

Cette étude vise : (a) produire des connaissances sur les processus de développement de l'expérience professionnelle d'acteurs impliqués dans la formation initiale, (b) contribuer au développement des situations de formation de ces pays, notamment sur la constitution d'équipes pédagogiques.

Cadre théorique

Notre étude s'insère dans le programme de recherche de l'équipe ERGAPE pour qui l'analyse ergonomique de l'activité des professionnels est construite sur la base d'une intervention recherche en milieu de travail avec la participation des volontaires afin de contribuer au développement de leur expérience. Notre analyse se situe dans les fondements théoriques et épistémologiques d'une approche historico culturelle, selon les théories de Vygotski, pour qui la prise de conscience est d'abord sociale, du fait qu'elle est d'abord connaissance des autres avant d'être connaissance de soi (1896/1934).

Vygotski définit la conscience comme un « *réflexe de réflexes* » (Vygotski, 1926). Pour lui, « la conscience est un problème de structure du comportement » (Vygotski, 1925/2003, p.70). C'est ainsi, qu'il tente faire la relation entre la conscience individuelle et les mécanismes sociaux de communication dont le langage. De ce fait, il définit la conscience comme un problème de la psychologie du comportement (Vygotski, 1925/2003). Pour lui, l'ignorer c'est

rendre la tâche difficile de l'analyse du comportement humain ainsi que l'étude du fait psychique. C'est donc l'action humaine évaluée par le langage (Habermas, 1987), et selon Piaget, c'est d'elle seule, que peut émerger une logique d'implication de significations. Pour Vygotski, le fonctionnement psychique auto-réflexif dépend du social, dans la mesure où la signification des signes devra, en permanence faire l'objet de négociations, ou de médiation et ou encore d'apprentissages. Les signes sont d'abord les instruments de régulation de l'activité collective, ils constituent des instruments de coopération ou encore d'intervention sur les comportements et sur les représentations des autres. Lorsque l'enfant entre dans la pratique des signes, il s'approprie leur valeur communicative d'actions sur les autres, tout autant que leur valeur représentative de désignation d'objets, et il les intériorise également avec la même valeur (communicative), mais cette dimension de l'action ne s'adresse plus aux comportements ou représentations des autres, mais plutôt à soi-même (Vygotski, 1925/1994, p. 48). Avant l'émergence du langage, il existait déjà un fonctionnement psychique pratique qui repose sur les formes représentatives qui constituent une masse continue et inorganisée, un amalgame d'images sans frontières nettes. Ainsi donc l'intériorisation des signifiants discontinus, des parties des formes représentatives se réorganisent en signifiés délimitées et relativement stables. La transformation qui donne naissance à la pensée consciente est donc bien l'hypothèse de Vygotski, celle d'un produit de la sémiotisation du psychisme, un produit de l'appropriation et de l'intériorisation des propriétés sociales, communicatives, immotivées, arbitraires des signes des langues naturelles humaines.

Si « *la conscience est l'expérience vécue d'expériences vécues* », ainsi pour lui, « le mécanisme conscient, c'est aussi le mécanisme de transmission des réflexes d'un système à autre » (Vygotski, 1925/2003). De ce point de vue, cette expérience vécue peut servir de référence à toutes les autres situations d'apprentissage pour provoquer un développement des compétences (Pastré *et al.*, 2006). Ainsi, on peut parler du genre professionnel entre formateurs, et novice. De ce fait, si nous considérons l'activité comme unité d'analyse du comportement humain permettant de rendre compte des relations entre les hommes et le monde puis des contraintes mutuelles entre l'individu et le social, nous pouvons donc mettre en perspective ou penser à une analyse du développement de l'activité de l'adulte en situation de formation. Ainsi, la formation professionnelle doit pouvoir se centrer sur l'action située en classe et les référentiels de compétences et faire référence à l'analyse de l'activité (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008) et à développer l'approche cognitive centrée sur les savoirs formels liés à la recherche scientifique et une approche centrée sur la pratique liée à l'expérience (Durand et Fabre, 2007 ; Linard, 2004). Vygotski conçoit le développement

comme un processus incessant « d'automouvement » qui résulte des contradictions entre différents aspects du fonctionnement psychique due aux médiations sémiotiques opérées au cours des pratiques sociales et culturelles puis à leur appropriation (Schneuly, 2008).

La zone proximale de développement permet d'évaluer les situations au cours desquelles les conditions d'apprentissage et les mesures pédagogiques contribuent au développement cognitif et culturel de l'apprenant ou du formé. Ainsi, « *le seul bon enseignant est celui qui précède le développement* » (Vygotski, 1933/1985, p.109). Nous pensons au rôle de l'expert dans l'accompagnement de l'élève. La culture et le social sont des ressources externes devenues instruments psychologiques, permettent d'agir autrement, dans les situations diversifiées. Nous pouvons prendre l'exemple des enseignants novices en situation d'enseignement, ces derniers apprennent le métier en mobilisant d'autres expériences liées à l'encadrement éducatif (Bertone et al., 2009), à leur parcours de formation... puis disposent des significations anciennes inhérentes à des concepts appris dans d'autres circonstances et auxquelles ils tentent d'associer leur expérience professionnelle (Cartaut, 2009) ; mais le formateur doit susciter la construction du sens (Bertone et Saujat, 2013), l'efficacité et l'efficience par une analyse efficace des pratiques de classe du débutant (Chaliès et al., 2010). Cependant, la littérature du domaine montre les limites de la prescription, le modèle du tutorat et le rôle passif des novices dans les situations d'interactions parfois stérile.

Contexte d'étude

L'étude menée avec des collectifs concerne l'activité des professeurs débutants, et celle de leurs formateurs et tuteurs au Gabon et au Sénégal, comparativement à la France. Celle-ci se déroule en plusieurs phases : l'observation et les enregistrements vidéo des situations d'enseignement, les entretiens de conseil des encadrant à la suite des prestations des débutants. Puis transcrits sous forme de dialogue Les réactions en retour du collectif des étudiants suite à ces conseils.

Cadre méthodologique

Notre recherche s'appuie sur un cadre méthodologique en clinique de l'activité qui repose sur la mise en œuvre d'autoconfrontations, et d'alloconfrontation, puis de confrontations collectives. Notre projet adopte une démarche ergonomique qui vise à confronter les points de vues en présence des acteurs (Clot et Faïta, 2000 ; Faïta et Saujat, 2010). C'est un moyen de développement et de réactualisation des compromis (Daniellou, 1996). En d'autres termes,

il s'agit de créer un milieu professionnel associé à la recherche (Oddone, Rey & Briante, 1981). Nous faisons l'hypothèse que c'est par la participation à ce débat professionnel que le stagiaire « entre » dans le métier à partir de l'analyse de la manière dont il l'exerce.

Nous faisons autre hypothèse que la comparaison des systèmes de formation à travers les entretiens d'autoconfrontations et confrontations collectives produit des effets différents dans la prise de conscience du développement de l'expérience professionnelle des acteurs observés dans ces trois pays.

Analyse ou « illustration clinique »

L'illustration des extraits de dialogue des confrontations individuelles et collectives des acteurs face à leur activité permet d'observer leurs différents développements professionnels dans les façons de faire et de dire, malgré les contradictions dans leurs débats.

En France

Un débutant réagit suite à l'entretien conseil avec sa tutrice en expliquant au chercheur lors de l'analyse de son activité qu'il n'a pas pu impliquer tout les élèves dans les tâches données, lors de sa prestation en leçon d'histoire dans une école de Marseille en classe du CE2. Pour la tutrice, la leçon d'histoire n'a pas de sens pour le moment pour Hassan, ayant un problème linguistique « ... *l'histoire n'a aucun sens pour Hassan. ... Actuellement il ne comprend pas forcément...il faut avancer ...ça va sonner* ». Pour elle, il lui faut d'abord l'apprentissage de la langue. La réaction de la tutrice interroge donc les novices notamment R « ... *je ne suis pas du tout d'accord forcément ...* » et ses pairs qui ont tenté d'impliquer l'élève dans les activités. Ainsi, le chercheur tente de comprendre leur préoccupation « *il ne peut pas faire les mêmes tâches que les autres ?* ». De ce fait, comment amener expert et débutant à harmoniser leur logique ?

Pour la tutrice, il fallait gérer le temps, mais pour le débutant il fallait gérer tous les élèves « *j'ai complètement oublié de m'occuper ... de lui en lui donnant une tâche différente à faire ...* ». Malgré les encouragements du formateur sur les points positifs, le débutant semble être affecté par la question de différenciation des élèves « *Mais avec Hassan, je ne l'ai pas fait tu vois !* » La dimension personnelle l'oppose à la dimension transpersonnelle du métier. Les mots du formateur n'ont pas de sens pour lui à cet instant « *... je pense ... c'est pour signifier autre chose que ça, mais pour signifier plus positivement qu'il y a les aspects linguistiques ...* ». Pour le formateur, la remarque de la tutrice pourrait signifier autre chose que la

différenciation mais surtout l'aspect linguistique de l'élève. Comment amener les novices à l'appropriation des outils ou d'accentuer leur pouvoir d'agir ?

Au Gabon

Le novice, observé à Libreville en leçon de géométrie sur la notion du cercle au CM1, réagit suite au conseil du formateur sur le travail en groupe «... *prochainement vous pouvez même travailler en groupe ... pour mettre à profit le matériel, Il faut privilégier le travail en groupe* ». Il semble que pour le formateur, le travail de groupe permettrait à tous la manipulation du matériel. Mais à quelle condition si celui-ci est privilégié ? Ainsi, les débutants semblent s'interroger sur cette question dans le débat entre pairs en présence du chercheur qui relance la question « *On vous demande de travailler en groupe* ». Pour les débutants, ce savoir ne permettait pas de faire le travail en groupe d'où la réaction de EN1 «... *Parce qu'ici le travail en groupe à sa place ? Moi je ne pense pas ..., ça peut se faire individuellement ...* ». Et sa collègue EN3 «... *ce savoir ne lui permettait pas de faire le travail en groupe* ». Dans ces conditions, comment et dans quelle mesure mettre en œuvre le travail en groupe ?

Au Sénégal

Le novice observé dans une classe du CM1 en leçon de géométrie également, explique au chercheur lors de l'analyse de son activité, sa difficulté sur l'implication de tous les élèves dans le travail en groupe imposé par l'approche par les compétences mis en œuvre au Sénégal « ... *Je me suis rendu compte des difficultés que j'avais, vraiment gérer les élèves, peut être qu'ils n'étaient pas initiés au travail de groupe... ils n'ont peut être pas compris mes explications ...* ». Ainsi il se trouve devant l'impuissance d'agir.

Pour ce novice, la révision des savoirs ou choix du pré requis était sa difficulté contrairement à la préoccupation sur le travail de groupe « *Ce sont les mots ... c'était une partie de la révision* ». Il s'agit de la difficulté de mise en œuvre des outils techniques et psychologiques par les débutants en situation de travail réel d'où l'intervention du tuteur qui va aider ce novice «... *son élévation là, ... ça m'a facilité ...* ». Il s'agit d'un renouvellement du sens de l'action sous l'effet d'une remobilisation du pouvoir d'agir. Mais, à quelle condition ?

Comparaison des trois cas ; premiers résultats

Leur pratique ou l'appropriation des savoirs théoriques dépend de la manière dont chaque débutant interprète la prescription quelle soit primaire ou secondaire (Amigues, 2009 ;

Daguzon et Goigoux, 2012). En effet, tous semblent montrer les limites de la prescription qui dit quoi faire, mais pas comment faire (Amigues, 2009). Confronté à cette situation, les débutants critiquent les encadrant à la suite des entretiens de formations, dans les confrontations individuelles et collectives entre pairs, comme dans les cas Français et Gabonais, contrairement à celui du Sénégal qui reconnaît l'expertise des anciens et son incapacité d'agir. Ainsi, nous pensons à Vygotski pour qui, l'enfant et l'adulte peuvent communiquer avec les mêmes mots, et ça ne veut pas dire qu'ils pensent de la même façon (1934/1997, p. 213).

Les débutants contestent les reproches qui leur sont adressés (Daguzon et Goigoux, 2012), mais ne semblent pas poser de questions pour comprendre les implicites du métier (Savoyant, 2008) et à développer leur pouvoir d'agir ; comme le dit Spinoza : « L'effort pour développer la puissance d'agir n'est pas séparable d'un effort pour porter au maximum le pouvoir d'être affecté » (Spinoza, 1965). En effet, l'émotion semble bien s'observer chez le cas Français dans sa préoccupation sur la différenciation de l'élève ayant des problèmes linguistiques « *c'est ce qui m'a touché* ». Ainsi, c'est son énergie ou sa vitalité dialogique interne qui le préparent à supporter ou à saisir les inattendus du réel devant lesquels il doit se déterminer. Nous supposons que cette vitalité pourrait être liée à sa maturité intellectuelle ou capacité d'analyse dans le souci de la recherche d'efficacité. Contrairement au cas de l'Afrique qui semblent passive face aux formateurs. En effet, il semble un peu difficile d'observer cette détermination du pouvoir d'agir chez les cas Gabonais et Sénégalais. On peut supposer que cette indétermination pourrait être lié à la peur vis-à-vis de la hiérarchie ou des formateurs exemple du cas Gabonais « *c'est discutable, ... c'est une question qu'il faudrait normalement réagir* ». Bien que l'impuissance d'agir du cas Sénégalais présenté ici pourrait être lié au stress psychologique. Mais de façon générale leur silence pourrait être lié aux valeurs traditionnelles (respect des aînés) en Afrique.

Les débutants semblent être non seulement confrontés à la difficulté de la mise en œuvre des savoirs théoriques en savoirs d'actions ou pratiques, mais également à la l'appropriation des genres des discours (Bakhtine, 1984 ; Clot et Faïta, 2000 ; Saujat, 2004). Ainsi, nous pensons à Bakhtine avec les mots de l'autre en nous, en faisant la relation entre la langue maternelle et la langue étrangère, puis la relation avec la zone proximale de développement du fait de la recherche de la familiarité entre langue maternelle et le développement de la puissance d'étrangeté de la langue étrangère. Ainsi, pour Wallon, il n'y a pas d'appropriation rigoureuse et définitive entre le mot et le genre de discours où il a pris place. Plusieurs genres de discours peuvent donc se recouper au sein du même mot et même s'y trouver en conflit (Wallon,

1954/1985, p. 288-289). Autrement dit, les mots peuvent avoir des sens différents comme le dit Bakhtine, ainsi, il caractérise le mouvement mental comme une sémiotisation, c'est à dire, les mots, les phrases peuvent signifier autre chose que cela et les autres signes sont toujours liés à tel ou tel domaine pratique ... par les mots, tout le reste peut se réfracter dans la conscience.

Toutefois, nous poursuivrons l'étude en nous intéressant aux encadrant suite aux critiques des novices qui leur sont adressées dans l'étude complète de ce travail. Bien que nos premières constatations semblent montrer que les préoccupations des novices ne sont parfois pas reprises et discutées par les acteurs dans le débat collectif. Pourtant c'est dans ce débat que l'expérience devient un objet de travail (Meignan et Orly, 2014).

Les difficultés que rencontrent les débutants dans les trois pays, semblent être liées aux différents contextes : au Gabon et au Sénégal, il s'agit de la culture et du milieu social, ou des valeurs traditionnelles, de la méthode ou de l'approche pédagogique (comme l'Approche par les Compétences (APC) ou la mise en œuvre du travail en groupe chez les élèves). Comme l'a souligné Wisner (1997), les origines des difficultés ne sont pas dans les caractéristiques générales de l'homme, mais plutôt dans les aspects sociaux, économiques, géographiques, historiques, anthropologiques de la situation ; pour l'auteur, la comparaison entre les situations du même dispositif technique dans ces pays est un aspect de la méthodologie. Pour lui, l'écart du développement entre les pays développés et ceux des pays sous développés pourrait être lié aux transferts de technologie. Autrement dit, comment chaque pays met en œuvre cette méthodologie en termes de production, de qualité et des techniques?

Discussion

Nos premières constatations rejoignent des résultats déjà produits sur le travail des débutants (Saujat, 2001, 2004a, 2004b, 2010) qui montrent : a) les discordances auxquelles ils sont confrontés entre les différentes sources de prescription (celles des programmes, celles de la formation) et le travail réel avec les élèves ; et b) les compromis opératoires qu'ils doivent arbitrer pour être efficaces (à la fois à leur yeux et à ceux de leur formateurs). Ces préoccupations se manifestent autant dans la qualité des activités proposées que dans les façons de faire et de dire lors de la présentation des leçons et dans les entretiens d'analyse de leur activité. En effet, notre constat rejoint également les travaux de Wisner sur les aspects psychologiques de l'antropotechnologie qui peuvent expliquer les différences de conduite entre les acteurs des pays différents comme pour notre étude comparative à l'exemple des comportements ou des réactions en retours du collectif des débutants de ces trois pays suite

aux conseils des encadrant. Pour lui, chaque acteur est une même personne dont il importe de connaître ou d'approcher les savoirs, les représentations, les intentions pour mieux comprendre les activités (Wisner, 1997). Or ces écarts semblent être liés aux différentes cultures, histoires et approches pédagogiques (insuffisance de la formation, l'inadaptation du dispositif technique importé aux réalités du pays, pour les cas des pays en voie de développement...) dans le cas de notre étude.

Or notre étude semble montrer que certaines difficultés des débutants sont liées à l'inappropriation des concepts, du genre du discours ou du genre professionnel, ou des consignes des formateurs. De ce point de vue, notre étude rejoint les résultats déjà produits sur l'activité conseil de supervision et les pratiques réflexives qui montrent que les interactions de formation entre enseignants novices et les formateurs de centre, puis le caractère théorique des échanges sont souvent perçus comme responsables de l'inefficacité de la formation (Darling-Hammond, 2006). Celle-ci est liée à la discordance des points de vue (Fairbanks *et al.*, 2000 ; Beck et Kosnik, 2002), à des différences de culture et de formation (Kortaghen *et al.*, 2005 ; Smith, 2005).

Conclusion et perspectives

L'analyse des discours produits semble révéler que les acteurs développent leur expérience différemment selon les pays. Alors que les missions, les contraintes ou les exigences du métier (Pastré, 2011) soient apparemment identiques, nos premiers résultats montrent que l'efficacité du développement de l'expérience des acteurs dépend de plusieurs paramètres particuliers. Par exemple, selon les contextes, le niveau de formation et de maîtrise théorique des formateurs, ou le rapport traditionnel d'autorité entre formateurs et formés, aussi le genre de discours ou professionnel ... Et cela semblent influencer les modes d'appropriation des outils professionnels par les débutants, ainsi que la transmission des savoirs didactiques et pédagogiques. On peut supposer, qu'à terme, ces différences aient des conséquences sur les résultats des élèves à qui ces professeurs débutants auront à enseigner. Ainsi, comment développer les compétences des professeurs débutants et celles de leurs élèves si le genre de discours est ambigu ? Et comment ceux de l'Afrique Subsaharienne notamment ceux du Gabon et du Sénégal peuvent trouver des voies s'ils restent passifs face au poids des traditions locales ? Autrement dit, comment mettre en relation, voire en synergie, recherche et formation ?

DEMOUSSA Eugénie
ADEF EA 4671, Aix Marseille Université

Bibliographie

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 42(2), 11-26.
- Bakhtine, M. (1984). Esthétique de la création verbale. Paris : Gallimard.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Associate teachers in pre-service education: Clarifying and enhancing their roles. *Journal of Education for Teaching*, 26 (3), 208-224.
- Bertone, S., & Saujat, F. (2013). La réflexivité comme instrument de formation par alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants. *Activités*, n° 10(2), 177-192.
- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, Vol. 72(2), 105-125. doi:10.3917/th.722.010.
- Cartaut, S., & Bertone, S. (2009). Visite conseil, activité des formateurs et développement du pouvoir d'action des enseignants novices en Education Physique et Sportive. *Travail et formation en éducation*, (4). Consulté à l'adresse <http://tfe.revues.org/99>
- Carver, C. L., & Katz, D. S. (2004). Teaching at the Boundary of Acceptable Practice What is a New Teacher Mentor to Do? *Journal of Teacher Education*, 55(5), 449-462.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2009, novembre 26). *Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain des enseignants du secondaire (vers une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en formation) (French)*. Université de Provence.
- Chaliès, S. & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. Note de synthèse. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24, 550-553.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalie, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche & formation*, n° 61(2), 85-85.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.

- Clot, Y. (2013). *Le travail à coeur : Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Editions La Découverte.
- Daguzon, M., et Goigoux, R. (2012). « Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance », *Revue française de pédagogie*, 181, 27-42.
- Daniellou, F. (1996). L'ergonomie et ses principes. Débats épistémologiques. (Ed.). Toulouse : Octarès.
- Durand, M., & Fabre, M. (2007). Introduction. In M. Durand, & M. Fabre (Eds.), *Les situations de formation entre saviors, problems et activités* (pp. 1-15). Paris : L'Harmattan
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Durrive, L. (2014). Faire des liens: comment le stagiaire construit il son expérience? *Education Permanente*, (198), 13.
- Fairbanks, C.M., Freedman, D., and Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102-112.
- Goigoux R., Ria L. & Toczec-Capelle M.-C. (2009b). Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former ». In R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczec Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, p. 25-44.
- Habermas, J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 vol., Fayard, Paris. (1)
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120.
- Korthagen, F., Loughran, J., and Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers studies into expertise of teacher educators: An introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21, 107-115.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir d'une analyse de l'activité. *@ctivités*, 5(1), 58-78.
- Linard, M. (2004). La relation entre praticiens et chercheurs en Sciences de l'Education. Une séquelle de vieilles questions épistémologiques non résolues ? *Recherche et Education*, 8, 1-9.
- Maubant, P., & Lenoir, Y. (2008). Nouveau curriculum et professionnalité chez des enseignants québécois du primaire: résultats d'une recherche. La profession enseignante face aux disciplines scolaires: le cas de l'école primaire. In *Penser l'alternance comme logique de professionnalisation*. Editions du CRP., p. 91-122. Sherbrooke.

Meignan, Y., & Orly, P. (2014). L'élaboration des expériences : un opérateur de transmission. *Education Permanente*, n° 198, p. 75-84.

Rabardel, P. (1999/2002). Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie. In Y. Clot (Ed.). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.

Oddone, I., Rey, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : éditions sociales.

Orland-Barak, L., & Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 379-402.

Ottesen, E. (2007). Teachers « in the making »: Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 612-623.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle* (1^{re} éd.). Presses Universitaires de France - PUF.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145 - 198.

Saujat, F. (2001). Co-analyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour. *Education permanente*, 146, 87-98.

Saujat, F. (2004a). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 1, 97-106.

Saujat, F. (2004b). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et « genres de l'activité professorale ». *Polifonia*, 8, 67-94.

Saujat, F. (2010). Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation: voies de recherche en sciences de l'éducation. *HDR, Université Aix Marseille, non publiée*.

Savoyant, A. (2008). Quelques réflexions sur les savoirs implicites. *Travail et apprentissage*, 1, 92-100.

Schneuwly, B. (2008). Eléments d'histoire des 20 années passées et propositions conceptuelles pour la suite. In M. Brossard, & Fijalkow, J. (Eds.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp. 21-34). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.

Smith, K. (2005). Teacher educator's expertise : what do novice teachers and teacher educator say ? *Teaching and Teacher Education*, 21, 177-192.

- Snow-Gerono, J.L. (2008). Locating supervision. A reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci for teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 24 (6), 1502-1515.
- Spinoza, B. (1965). *Ethique* (1^{ère} édition 1957). Paris: Flammarion.
- Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions* (F. Sève & G. Fernandez, trad.). Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1934/ 1997). *Pensée et langage*. 3^{ème} édition. Paris : La dispute.
- Vygotski, L.S. (1933/1985), « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », in Schneuwly, B., Bronckart, J.-P. (1985), p. 95-117.
- Vygotski, L. (1896/1934). *Pensée et langage*. Science Humaine
- Vygotski, L.S. (1925/1994). Le Problème de la conscience dans la psychologie du comportement, *Société Française*, 50, 35-47.
- Vygotski, L.S. (1925/2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. In L.S. Vygotski (Ed.), *Conscience, inconscient, émotions* (pp. 61-94). Paris : La Dispute.
- Wallon, H. (1954/1985), « Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant », in Wallon (1985), p.95-104
- Wilson, E.K. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants. *Teaching and Teacher Education*, 22 (1), 22-31.
- Wisner, A. (1997), « Aspects psychologiques de l'anthropotechnologie », *Le Travail humain*, n° 60/3, p. 229-254.
- Yayli, D. (2008). Theory-practice dichotomy in inquiry: Meanings and preservice teacher-mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 889-900.

**COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

**Colloque Doctoral International
de l'éducation et de la formation**

Nantes – 27, 28 octobre 2016



- 3ème édition -

27 & 28 octobre 2016 à Nantes

**PROT Frédérique
1^{ère} année de thèse**

**LISEC (EA 2310), université de Lorraine
frederique.prot@univ-lorraine.fr**



Pour un nouveau paradigme de la formation des maîtres : des *cliniques de l'éducation.*

Résumé :

Notre proposition s'inscrit dans la lignée des travaux sur l'universitarisation de la formation des maîtres. Réfléchissant sur le hiatus qui sépare les préoccupations des chercheurs et celles des professeurs, Sensevy (2011) a proposé en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique un nouveau paradigme de la formation qu'il a conçu sur le modèle des cliniques médicales. L'instrument de telles cliniques serait des ingénieries didactiques coopératives élaborées conjointement entre chercheurs et professeurs, visant à constituer une science de l'action conjointe. Cette élaboration commune nous conduit à penser un nouveau modèle de la formation des maîtres en tant que processus d'enquête sur le métier mené conjointement par chercheurs et professeurs en formation.

Mots clés : Formation, éthique, clinique didactique, ingénierie coopérative, Célestin Freinet.

Introduction

Faisant suite à la Loi d'Orientation du 10 juillet 1989, la création des Instituts Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) en 1990 a permis un premier rapprochement des personnels universitaires et non universitaires (formateurs et professeurs). Cet événement majeur n'a peut-être pas été suffisamment souligné, et la Loi de Refondation de l'école de la république du 8 juillet 2013 remplaçant les IUFM par les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) visait à renforcer l'intégration de la recherche et de la formation.

Au plan épistémologique, il s'agit avant tout de réduire l'opposition traditionnelle entre *théorie* et *pratique*, *contemplation* et *action*. Pour cela, nous avons besoin de produire un nouveau modèle de la formation des enseignants qui a été recherché jusqu'ici dans les dispositifs dits d'alternance intégrative (entre théorie et pratique). Dans cette contribution, nous partons d'une expérience historique de formation coopérative, celle du "mouvement Freinet". Nous présentons ensuite la théorisation d'un nouveau modèle de formation, celui des ingénieries coopératives (Sensevy, 2011). Nous verrons enfin comment l'on pourrait envisager, avec l'exemple de la formation éthique des professeurs, la mise en œuvre d'un tel modèle.

La formation vue sous l'angle de la coopération

La création historique d'un collectif de recherche et de formation

Dans le contexte de la Libération naissaient d'importants projets de réforme de l'Éducation Nationale. Le pédagogue Freinet se voyait comme un fédérateur des volontés de réforme¹¹². La période qui s'ouvrait était propice à développer une réflexion sur le statut des *techniques Freinet* : pouvait-on les théoriser ? Que pouvait-on en faire d'un point de vue scientifique ? Ouvert aux autres mouvements et méthodes, il se proposait même d' « incorporer plus ou moins totalement à nos techniques les méthodes qui nous ont précédé : la méthode Montessori, la méthode Decroly, les Centres d'Intérêt, le travail par équipe » (Freinet, 1945, p.48) :

« Monsieur le Ministre, depuis vingt ans, à mes frais, à mes risques et périls – et les risques n'ont pas été insignifiants puisqu'ils nous ont menés au camp de concentration – nous avons coopérativement mis au point un matériel et une technique de travail qui

¹¹² Freinet, C. (1945). Les techniques de la C.E.L. *L'Éducateur*, 5, 48-49.

permettent aujourd'hui de faire passer dans la pratique éducative quotidienne les rêves et les théories des meilleures pédagogues »¹¹³.

L'organisation du collectif autour de Freinet évolua à partir 1947 lorsque Freinet décida de créer un « Institut » pour rassembler « la masse des instituteurs dynamiques »¹¹⁴. L'idée de ce regroupement était apparue en 1946 sous la dénomination « Institut Central de l'École Moderne ». Freinet indiquait que cet institut devait organiser le mouvement, au plan international, de « l'École Moderne ». Il choisit la notion de “moderne“ pour une raison essentiellement symbolique, elle réfère au pédagogue espagnol Francisco Ferrer, et au mouvement espagnol de *la escuela moderna* dont il fut proche pendant la guerre d'Espagne. Concernant la conception “expérimentale“ que Freinet envisageait pour son école, à Vence, voyons le témoignage de celui qui fut l'un des plus proches camarades de Freinet après 1945, Michel-Édouard Bertrand¹¹⁵ (1926-1979) : « Je suis arrivé à l'École Freinet en décembre 1947 »¹¹⁶, expliquait-il dans une lettre. C'était, comme souvent dans l'histoire de cette école, un jeune instituteur inexpérimenté qui allait coopérer avec les Freinet : « J'avais à cette époque 21 ans. (...) D'expérience pédagogique, aucune » (*id.*). Voyons son témoignage concernant l'accueil et la vie à l'École :

*« Durant cette période rapide de mise en train j'ai rencontré tout de suite chez Élise et chez Freinet une véritable confiance qui fut telle que je me suis demandé tout de suite si cela ne faisait pas des années que nous nous connaissions. Pour me permettre de donner le maximum, Freinet a su m'aider sans jamais relever les fautes que j'ai dû faire, colmater les brèches, et faire que venant de Paris je pouvais sans heurts et sans crise, vivre très heureux dans le milieu bien particulier de l'École » (*id.*).*

Les Freinet pouvaient se prévaloir d'une longue expérience, qu'ils souhaitaient mettre au service d'une nouvelle façon de produire de la science :

« il se trouve – et ce n'est pas un hasard – que cette longue expérience, menée dans le cadre de notre vieille société occidentale, s'inscrit dans le même temps dans le processus de création et de construction d'un peuple qui, sur d'autres bases

¹¹³ Lettre de Freinet au Ministre de l'Éducation Nationale datant du 4 décembre 1945. Commission d'études et de réformes. 71AJ/65. Archives Nationales, Pierrefitte-sur-Seine.

¹¹⁴ Freinet, C. (15 février 1946). Prises de position. *L'Éducateur*, 10, 169-180.

¹¹⁵ Il sortait de l'École Normale d'Instituteurs de Versailles.

¹¹⁶ Lettre de M-É. Bertrand du 6 juin 1950 (Archives départementales, Nice).

économiques et sociales, est en train de reconsidérer toute la science académique et qui, à même l'expérience pratique de la vie, cherchent et trouvent des normes nouvelles d'actions sur la nature et le milieu »¹¹⁷.

Pour Freinet, tout restait encore à faire dans ce domaine : « L'amorce de science, c'est nous qui l'avons osée » à partir de « vrais besoins » (*id.*) qui sont autant de questions présumées simplistes ou déjà résolues de l'avis selon les « pseudo hommes de science » :

*« À notre grand regret, nous ne sommes jamais parvenus à établir le moindre contact avec ceux que nous considérons comme nos guides naturels, de quelque tendance qu'ils se réclament. Nous n'avons pas pu parler le même langage et nous le regrettons. Nous nous demandons même si cette science de la pensée abstraite et du livre nous serait de quelque secours, et si la pensée générale et philosophique n'a pas pris cette forme métaphysique pour se situer justement au-dessus du détail pratique pour atteindre une abstraction qui est langage d'initié. Et nous ne sommes pas des initiés » (*id.*).*

Élise et Célestin Freinet se sont donc appuyé sur leur propre expérience pour travailler et améliorer les pratiques effectives d'éducation scolaire et de formation à ces pratiques. Mais dans les années 1950, cette objectivation des pratiques de l'École Freinet et du système de pensée qui était à l'œuvre n'était pas encore vraiment réalisée¹¹⁸, ce fut l'enjeu des tentatives de Freinet dans les années 1960.

Un modèle alternatif : l'Institut Freinet

Freinet tenta d'instituer en 1965 un nouveau collectif parallèle, celui de l'Institut Freinet de Vence. Dans les années 1960, les différends se sont multipliés à propos de l'identification des significations pratiques dans la "pédagogie Freinet". La difficulté de l'*objectivation des pratiques* était d'autant plus importante que l'exigence se faisait radicale :

« Nous devons mettre en garde nos camarades, vis-à-vis d'une solidarité grégaire qui les pousse à défendre à tout prix des collègues inconséquents qui par leurs fautes

¹¹⁷ Freinet, C. (15 octobre 1951). La place de notre mouvement dans le processus scientifique contemporain. *L'Éducateur*, 2, 35-37.

¹¹⁸ Ce processus n'a réellement été commencé que depuis le début des années 2000 avec les premiers travaux de Go (2007) sur la question.

professionnelles ne méritent pas d'être défendus. Les Techniques Freinet ne donnent à personne un brevet de compétence » (Freinet É., 1966, p.31).

La question de la transmission de ces normes pédagogiques ne peut être dissociée d'une certaine historicité du collectif. Élise et Célestin Freinet soulignaient constamment le fait que ces normes n'ont de sens qu'en tant qu'elles sont partagées dans les pratiques effectives. Selon Élise Freinet, l'absence d'exigence dans les pratiques conduisait l'enseignant militant à pratiquer ce qu'elle appela le *bluff* (Freinet, É., 1966, pp.33-34). Dans ce contexte polémique, en novembre 1965, Freinet publia une sorte de lettre ouverte à propos de la création d'un nouvel Institut¹¹⁹ pour

« la formation profonde de ceux de nos adhérents qui sont destinés à devenir les cadres solides de notre pédagogie. Il nous fallait pour cela un organisme plus spécialisé, travaillant selon d'autres données, avec les plus actifs parmi nos adhérents¹²⁰ » (Freinet, 1965, p.15).

Il avait acheté un terrain en contre-bas de l'École Freinet en vue d'y bâtir un centre de formation pédagogique pour des stagiaires. Freinet avait donc essayé en 1965 de recréer à Vence une vie institutionnelle dans sa propre école : « Cet Institut aurait fonctionné à Vence sous notre direction, avec l'expérience permanente de *notre École* » (*id.*). Mais il ne disposait pas d'enseignants capables à Vence, selon lui, de montrer une pratique correcte de sa pédagogie. En outre, il échoua à recueillir des fonds pour financer son projet avant sa mort le 8 octobre 1966.

« C'est à partir du début des années 1980 que, selon une expression d'Élise Freinet, l'atmosphère a changé. Une équipe stable de trois enseignantes est restée en poste à l'École Freinet jusqu'en 2009. Ce collectif a progressivement produit des usages spécifiques en s'efforçant de comprendre les significations de la pédagogie Freinet » (Go, 2015).

L'enjeu de la recréation, en 2009 à Vence, de l'Institut Freinet est simple : comment préserver la culture pédagogique produite dans cette école pendant trente ans ? L'Institut doit assumer

¹¹⁹ Jusque là, Freinet avait agi dans le cadre de l'Institut Coopératif de l'École Moderne qu'il avait fondé lors du Congrès de Dijon, le 3 avril 1947.

¹²⁰ Je souligne certains termes pour leur donner un relief utile à comprendre l'enjeu majeur de cette déclaration de Freinet ; « notre » pédagogie désigne clairement ici *la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet*, car à partir des années 1960 les Freinet tentèrent de se réapproprier leur œuvre

une fonction protectrice par rapport à certaines tentatives d'invasion ou de captation. Il doit également assumer la tâche de former à une pratique *correcte* les enseignants qu'il recrute.

L'idée des cliniques de l'éducation

Les cliniques d'un point de vue théorique

On peut entendre la notion de clinique dans deux sens principaux. D'abord, au plan méthodologique dans l'enquête qualitative (en ethnographie, en sciences de l'éducation, en psychologie du travail). Et dans un sens plus théorique, pour penser la pratique.

Notre conception d'enquête peut être qualifiée de "clinique". Foucault (1963) qualifie de « clinique » ce qui s'est constitué initialement comme apprentissage d'une pratique. Ce « savoir de l'expérience » était transmis, écrit-il, par un discours, énoncé en différé, sur la pratique. La clinique s'apparentait alors à la construction discursive du savoir qui la sustentait. Comme l'a montré Foucault, la clinique associe le savoir, le malade et l'institution :

« [...] détachée du contexte théorique où elle est née, elle (la clinique) va recevoir un champ d'application non plus limité à celui où se dit un savoir, mais coextensif à celui où il naît, s'éprouve et s'accomplit : elle fera corps avec le tout de l'expérience » (*ibid.*, 1963, p. 62).

La clinique, dans sa forme actuelle, est devenue pour le médecin sa propre pratique. Elle s'est établie à partir du particulier, cherchant l'articulation de l'un et du multiple. La clinique ainsi définie est une illustration de productions de savoirs à partir des pratiques elles-mêmes. De fait, elle se placerait à l'intersection de l'élaboration des savoirs, des praticiens et des institutions où elle se déploie. Au plan épistémologique, la clinique serait le moyen de réduire l'opposition traditionnelle entre *théorie* et *pratique*, *contemplation* et *action*.

Réfléchissant sur ce hiatus qui sépare encore trop fortement les préoccupations des chercheurs et celles des professeurs, Sensevy a proposé en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) un nouveau paradigme de la formation qu'il a conçu sur le modèle des cliniques médicales pour faire en sorte que

« les chercheurs en éducation puissent passer une partie significative de leur temps à enseigner, de la même façon que les médecins hospitaliers partagent leur temps entre exercice de la médecine et recherche en médecine » (*Sensevy, 2011, p. 687*).

Un tel paradigme, permettrait un renouvellement significatif du rapport entre recherche et

formation, et donc un rapprochement entre l'activité de recherche et l'action du praticien.

La coopération au service de la formation

De telles cliniques seraient au service de ce que Sensevy appelle des *ingénieries didactiques coopératives*¹²¹ élaborées conjointement entre chercheurs, formateurs et professeurs, visant à constituer une science de l'action conjointe. Ces ingénieries didactiques se déploieraient au sein des institutions scolaires et définiraient des instruments pour l'action enseignante, pour la formation des maîtres et pour la recherche. Le projet scientifique sous-tendu par ces dispositifs serait de rendre compte, par l'intermédiaire de la didactique clinique, des savoirs transmis par les enseignants *in situ*. Pour cela, les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) devraient être associées à des établissements du premier et du second degré, ainsi qu'aux chercheurs des laboratoires universitaires. C'est précisément le modèle que tente de mettre en œuvre le programme de recherche *Lieu d'Éducation Associé* (LÉA) de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ)¹²². Sensevy propose que soient produites des thèses spécifiques de professeurs (comme il en existe pour les médecins) :

« *Un modèle inspiré de la clinique médicale pourrait se développer à partir de l'exemple des maîtres-formateurs du premier degré. Ces professeurs pourraient ainsi dédier leur activité de la manière suivante (qui calque l'actuel) : un temps pour la formation des professeurs ; un temps pour la participation à la recherche au sein de LéA ; un temps pour le travail de la classe* » (Sensevy, 2014, p. 16).

C'est dans le cadre de ce programme que nous étudions certaines pratiques spécifiques de l'École Freinet, qui réunit la nouvelle équipe de professeurs, les anciennes institutrices ayant exercé dans cette école et des chercheurs en sciences de l'Éducation, spécialisés notamment en didactique. Ce projet (2014-2017) s'intitule « innover pour une école bienveillante ». Les ingénieries didactiques coopératives observées dans cette école sont décrites en terme de pratiques *bienveillantes*. Ces pratiques sont observées au sein du dispositif de production

¹²¹ « *L'ingénierie didactique* s'occupe de créer des modèles consistants et pertinents et de réaliser des dispositifs d'enseignement d'une connaissance précise, destinés à décrire ou à prévoir, et à expliquer les événements observables d'un épisode d'enseignement déterminé » (Brousseau, 2013, p. 4).

¹²² <http://ife.ens-lyon.fr/lea>

d'écrit le *texte libre*. Dans le cadre de ce programme, nous participons au LÉA « École Freinet » qui réunit chercheurs et professeurs. Nous élaborons, entre autres, une “ressource“ m@gistère¹²³ sur les pratiques *bienveillantes* (en nous appuyant sur un dispositif de production d'écrit appelé *texte libre*).

L'exemple d'une formation coopérative à l'éthique enseignante

Les ingénieries didactiques coopératives traitant la question des pratiques bienveillantes à l'École Freinet pourraient être un exemple de formation à une déontologie professionnelle qui ne serait pas imposée par une autorité extérieure au corps de la profession mais construite par les professionnels eux-mêmes (Moreau, 2007). Car être ou devenir un agent moral, c'est prendre soi-même *position*. Les actes, paroles, et postures finement observés peuvent être considérés comme objet de délibération et de réflexion dans une finalité éthique des pratiques de classe.

L'instrument d'une telle formation procéderait donc d'une analyse didactique servant à l'élaboration de structures éthiques capables d'orienter son agir. La question de la formation éthique pour les maîtres est envisagée de façon sans doute trop générale dans le cursus de formation. Aussi les jeunes enseignants sont-ils fréquemment renvoyés à eux-mêmes. Dans une optique formative, Moreau (2007) suggère l'élaboration de ce qu'il nomme une *éthique appliquée*. Il propose une démarche cohérente dont la mise en œuvre commence par une analyse explicative des dilemmes, conflits et collisions de principes. Cela répond à une demande très forte des jeunes enseignants, souvent isolés et peu outillés, de former des groupes de discussion dans lesquels il soit possible de résoudre des problèmes éthiques. Le modèle des ingénieries didactiques pourrait jouer ici un rôle exemplaire dans le principe de formation à une *éthique appliquée*. Car, il permettrait de traiter les questions éthiques dans leurs dimensions théoriques mais aussi concernant leur application, c'est à dire *in situ* :

« la question de l'Application [est], véritable centre de gravité, comme on l'a vu, de toute éthique appliquée. Ce travail est souvent spontanément engagé dans les situations de formation par l'Analyse des pratiques professionnelles, mais rarement de manière construite et encore moins déclarative » (Moreau, 2007, p. 372).

Il ajoute que l'élaboration d'une éthique appliquée ne peut être conduite dans l'analyse seulement personnelle d'une expérience isolée. Elle « implique l'existence d'une communauté

¹²³ Module de formation continue de 9 heures pour les professeurs du premier degré qui sera mis en ligne pour l'IFÉ sur le site national de la DGESCO.

communicationnelle concernée par les normes en question » (Moreau, 2007, p. 373). La contribution des acteurs, au sein d'ingénieries coopératives, ne saurait être la transposition d'une règle formelle dans un contexte scolaire, mais plutôt une mutualisation qui donne à voir et à comprendre un agir, dans une direction ayant un contenu moral :

« L'articulation de la dimension universitaire et de la formation professionnelle constitue alors la possibilité inédite de procurer aux futurs enseignants les outils essentiels à la problématisation éthique de leur action éducative » (id.).

Dans une perspective formative, une telle assomption permettrait une reconnaissance du professeur par lui même, comme agent moral, capable d'agir avec confiance, comme le précise Moreau.

Conclusion

Nous avons vu que notre travail s'inscrit dans l'effort de constituer une science de l'action conjointe. Ce projet théorique comporte une visée de formation. En effet, de telles "cliniques de l'éducation" qui seraient au service d'ingénieries élaborées ensemble par chercheurs, formateurs et professeurs, se déploieraient au sein des institutions scolaires et définiraient des instruments pour l'action enseignante et pour la formation des maîtres. C'est ce que permet d'imaginer le modèle des LéA, notamment tel qu'il est expérimenté dans l'équipe « École Freinet ».

C'est dans une telle perspective que les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) en charge de la formation initiale des maîtres, pourraient être associées à des établissements du premier et du second degré, ainsi qu'aux chercheurs des laboratoires universitaires.

*PROT Frédérique
LISEC (EA 2310), université de Lorraine*

BIBLIOGRAPHIE

Brousseau, G. (2013). Introduction à l'Ingénierie Didactique. In : site web de Guy Brousseau, <http://guybrousseau.com/wpcontent/uploads/2013/12/Introduction%C3%A0ling%C3%A9nierie-didactique3.pdf>

Go, H.L. (2007). *Freinet à Vence*. Rennes : PUR.

Go, H.L. (2015). Les deux créations de l'Institut Freinet de Vence. In Robert A. D., Garnier B., *La pensée critique des enseignants, Éléments d'histoire et de théorisation*, Rouen : PURH, (77-90).

Moreau, D. (2009). La question de l'éthique professionnelle des enseignants : un enjeu essentiel de la formation professionnelle et universitaire des maîtres. In *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? (365-374) Actes du Colloque CDIUFM (Tome 1) 2-3-4 mai 2007, IUFM Nord-Pas de Calais.*

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.

Introduction

Cette communication a pour objectif d'explicitier la démarche d'induction qui nous conduit d'un entretien brut à une première conceptualisation, en nous appuyant sur un entretien réalisé avec une principale de collège à propos de la contestation d'un enseignant par des élèves et des parents. Cette enquête est menée dans le cadre d'une thèse s'interrogeant sur la construction du jugement des enseignants.

Le travail enseignant se décline selon plusieurs modalités, auxquelles se rapportent des activités spécifiques : outre ce qui concerne les apprentissages disciplinaires, un enseignant est aussi un organisateur du temps et de l'espace, un gardien des attitudes et des actions des élèves, un agent administratif faisant respecter des règles liées à l'organisation scolaire, une personne qui se préoccupe du corps et du bien-être affectif des élèves, qui engage son propre corps et sa propre moralité dans les interactions liées à son activité professionnelle. Relativement à chacune de ces modalités, il catégorise les actions et les individus, ne serait-ce qu'en rappelant, explicitement ou implicitement, les règles séparant le souhaitable de l'inadmissible, et en attribuant, explicitement ou implicitement, à chaque action effectuée par un individu ou un groupe une marque de conformité ou de non conformité aux normes pertinentes. Ainsi les activités évaluatives du professeur ne sont-elles pas des modalités distinctes de son interaction avec les élèves, mais plutôt une dimension de son activité traversant toutes les formes de ses interactions avec ses élèves. Aussi peut-on se poser la question suivante : sur quoi se fonde la légitimité de la catégorisation enseignante des élèves ? L'objectif de notre recherche est de caractériser les démarches, les représentations structurant la construction et la défense de la légitimité des jugements enseignants, construite par eux. Nous présentons ici un résultat partiel portant sur la mise en question de la légitimité du jugement enseignant du fait de la contestation d'un enseignant par des élèves.

Méthode d'enquête et de traitement des données

Nous avons enquêté dans deux collèges, dont le collège Jean Minjoz , situé en zone périurbaine. L'accès aux terrains a été rendu possible par la mobilisation de contacts personnels et les participants à l'enquête ont été choisis de manière à diversifier les disciplines. L'enquête a consisté à observer des séances de cours puis à conduire un ou plusieurs entretiens longs semi-directifs avec les professeurs observés, complétés par deux entretiens avec les chefs d'établissement et quelques observations en salle des professeurs.

À partir d'une question de départ assez large, nous avons procédé par induction : l'exploitation des données recueillies vise à identifier les catégories pertinentes plutôt qu'à quantifier la présence de catégories définies a priori par le chercheur. En outre, les données relèvent de trois points de vue : premièrement, les entretiens avec les enseignants nous informent sur leur travail interprétatif ; deuxièmement, les observations passent par le regard de l'observateur et donnent des informations sur les actions et interactions ; troisièmement, les entretiens avec les chefs d'établissement donnent accès à leur point de vue. Nous choisissons de traiter ces trois parties du corpus séparément, en accordant à la première une place centrale, tandis que les deux autres parties du corpus visent à trianguler les données.

L'entretien analysé ici a été réalisé avec la principale du collège Jean Minjot et concerne principalement le cas d'une enseignante, Augustine Malaparte, vivement contestée par les élèves et les parents. L'analyse de ce document doit permettre d'identifier les catégories qui structurent la pensée de la principale à propos de cette contestation. Nous choisissons de conduire notre induction en suivant la méthode de la théorisation ancrée (Voir par exemple Lejeune, 2014; Strauss & Corbin, 2004). Cette méthode propose de construire une « théorie » à partir d'un matériau recueilli principalement par entretiens. Le premier mouvement du traitement est le codage ouvert, « processus analytique par lequel les concepts sont identifiés et par lequel leurs propriétés et leurs dimensions sont découvertes dans les données » (Strauss & Corbin, 2004, p. 133). Il consiste à étiqueter le matériau sous la forme de concepts, ce qui se différencie d'un étiquetage thématique. Ici, il n'est pas question de voir ce dont les locuteurs parlent (pour le classer, l'intégrer en rubriques, le quantifier), mais ce qu'ils disent de ce qu'ils vivent. La difficulté est double : premièrement, il faut que les étiquettes aient un contenu aussi conceptuel que possible ; deuxièmement, nous ne disposons pas au départ de grille de classement.

Analyse des données par le codage ouvert

L'étiquetage d'une première partie du texte (environ 2000 mots) aboutit à trente-six étiquettes, qu'il faut ensuite organiser afin de repérer, dans le fil d'un discours qui procède plutôt de la pratique (sans concept explicite), les concepts qui l'organisent, c'est-à-dire des catégories (Lejeune, 2014, p. 74; Strauss & Corbin, 2004, p. 147). Le travail de codage ouvert procède par densification des caractéristiques des catégories, soit par la recherche directe dans le matériau, soit par une hypothèse à partir de la catégorie identifiée, et par la multiplication des catégories.

En reprenant une à une chaque étiquette, et en essayant à chaque fois de trouver ce dont elle pourrait être une caractéristique, nous avons élaboré une vingtaine de catégories qui, selon nous, structurent le discours de la principale dans la première partie traitée. Une des difficultés à cette étape est d'être sûr d'avoir nommé de véritables catégories conceptuelles et non de simples rubriques dans lesquelles ranger les éléments du discours qui ont quelque chose à voir entre eux. Une autre difficulté consiste à établir un lien de caractérisation effectif entre un élément de discours donné et la catégorie à laquelle nous le relierons. En cela, certaines catégories posent problème : prenons par exemple la catégorie Attribution des rôles, que nous avons liée à deux étiquettes (confier des responsabilités limitées et ne pas confier de responsabilité) qui ne sont pas des propriétés de la catégorie qu'elles prétendent décrire (Lejeune, 2014, p. 60). En effet, on ne peut pas dire que « ne pas vouloir confier de responsabilité » caractérise l'« Attribution des rôles ». Une catégorie doit pouvoir générer un ensemble de situations pratiques définies chacune par les propriétés caractérisant la catégorie. Ainsi la catégorie Statut enseignant est-elle en revanche une « bonne » catégorie au sens où nous l'avons définie : compte tenu des propriétés que nous lui avons associées, elle génère un ensemble de situations pratiques. Par exemple, le statut enseignant d'Augustine Malaparte est caractérisé par les données suivantes : (53 ans, femme, lettres, certifiée, sans ancienneté dans le poste, une trentaine d'années d'ancienneté de fonction). Une bonne catégorie est donc un angle sous lequel une situation ou une personne, ou tout élément de l'expérience peut être observé et classé. La relecture de l'étiquetage et de la catégorisation nous conduisent à modifier, petit à petit, l'articulation des étiquettes, censées devenir des propriétés des catégories, et les catégories découvertes : il s'agit d'un travail continu de va-et-vient entre le matériau et les concepts le structurant.

Première synthèse

Ce qui précède est un aperçu de la définition pratique des catégories à partir du matériau empirique collecté. Une fois identifiées un certain nombre de ces catégories, deux autres étapes doivent être conduites pour aboutir à une véritable théorie, le codage axial (Strauss & Corbin, 2004, p. 157) et le codage sélectif (Strauss & Corbin, 2004, p. 179). La première étape consiste à développer les liens entre les catégories et à les questionner une à une en cherchant à savoir ce qui les détermine et ce qu'elles déterminent. La seconde vise à recentrer l'analyse sur quelques catégories en éliminant les catégories marginales, moins significatives ou moins saturées. Un seul entretien ne peut cependant donner lieu à ces étapes, puisque la

comparaison de plusieurs cas, caractérisés par différents répondants, est nécessaire. Nous choisissons donc, pour le moment, de rédiger une « narration logique », qui permet d'articuler et de faire vivre les catégories nous informant sur la « structure en perspective dans laquelle le monde social apparaît » à la principale (Schütz & Blin, 2010, p. 43), de manière, ensuite, à les questionner et à comparer entre les différents cas rencontrés. Dans les paragraphes qui suivent, les catégories identifiées sont indiquées en italique.

Connaissance des enseignants

La principale prend très au sérieux sa fonction d'attribution de rôles aux enseignants. Même si ces derniers ont une position comparable en matière de mission d'enseignement, ils ne sont pas égaux, mais se distribuent selon plusieurs échelles de valeur. Parallèlement à ces diverses échelles, il existe différents rôles qui s'ajoutent à celui d'enseignant, et qui peuvent être formels ou informels, plus ou moins honorables, plus ou moins assortis d'activités obligatoires. Trois rôles apparaissent explicitement dans l'entretien : professeur principal, tuteur de stagiaire, « surveillant d'enseignant ». La principale établit un lien idéal entre les personnes et les rôles, puis fait une proposition aux personnes concernées, qui peuvent refuser, la conduisant alors à imaginer un lien moins idéal : son pouvoir de nomination est un pouvoir limité par la possibilité d'un refus justifié. Le caractère légitime de ce refus suscite en soi un ensemble de questions : y a-t-il des cas où la principale force la main à un enseignant ? Y a-t-il des refus jugés illégitimes ? À quelles conditions le refus est-il jugé légitime ? Dans le cas transmis par la principale, le refus se justifie par « l'estime » qu'elle éprouve pour l'enseignante, par son âge et sa fatigue, par une expérience antérieure.

Si la définition et la valeur des rôles sont établies plus ou moins clairement, la hiérarchisation des personnes est, elle, problématique pour la principale, ce qui rend nécessaire de s'informer sur les enseignants. Ce travail d'information passe par la mobilisation de sources qui peuvent ne pas être concordantes. Le statut enseignant, constitué de données objectives (âge, sexe, discipline, anciennetés...) donne des indications sur la manière dont la connaissance de l'enseignant peut être construite : par exemple, tout enseignant nouvellement arrivé dans l'établissement doit s'entretenir avec la principale, alors que ce n'est pas utile pour les enseignants plus anciens. Ou encore, un enseignant inconnu mais ayant une grande ancienneté dans le métier suscite une certaine confiance. La connaissance d'un avis institué porté par le dossier administratif de l'enseignant ou par un inspecteur pédagogique, donne également des indices sur l'enseignant. Mais pour la principale, la source la plus valide est l'impression directe que lui fait la personne, c'est pourquoi elle rencontre rapidement les nouveaux

enseignants en début d'année scolaire. À cette occasion, elle cherche à évaluer les capacités d'adaptation et les capacités relationnelles de l'enseignant. Ces deux types de capacité sont les seuls qui apparaissent explicitement dans le discours de la principale.

Contestation ordinaire

Outre la rencontre directe et l'impression donnée par l'enseignant, la principale privilégie les informations rapportées à son propos par les autres personnes (élèves, parents, personnel). On parvient ici au nœud du raisonnement, lié au phénomène de contestation : le travail enseignant en soi ne peut pas être connu sans intermédiaire par un adulte, ce qui impose à toute personne voulant connaître un enseignant d'inférer, à partir d'informations de seconde main, la nature et la qualité de son travail. Lorsqu'elle mentionne les informations apportées par les parents ou les élèves, elle exprime la nécessité de ne pas les prendre pour argent comptant : elle suggère ainsi de toujours d'abord se méfier des élèves, qui peuvent à tout moment utiliser la critique d'un enseignant pour se protéger. La principale ne mentionne d'ailleurs que des rapports négatifs sur les enseignants : les parents, les élèves, ne rapportent semble-t-il jamais de jugement positif sur un professeur.

Il est alors utile de compléter la démarche par l'analyse de certains mots dont la répétition a attiré notre attention. Intéressons-nous au mot « ressenti », utilisé par la principale pour dénigrer la critique faite à un enseignant. Ce mot lui permet de suggérer que l'élève ou le parent se plaint d'une injustice causée par l'enseignant, mais que l'importance attribuée à cette injustice est exagérée : l'offense « ressentie » manque d'objectivité. De plus, ces plaintes sont habituelles : la principale sait par expérience que les élèves et les parents ont tendance à exagérer la gravité des actions des enseignants. Il existe donc une « forme ordinaire de la contestation », qui n'apparaît qu'en creux dans le discours de la principale. Si pour la principale, cela n'est pas digne d'intérêt, il semble toutefois que la contestation ordinaire a une importance dans les « arrangements » contribuant à la construction du jugement enseignant (Merle, 2007, p. 53).

Constitution d'une affaire

Augustine Malaparte, elle, ne relève pas de cette forme ordinaire : il ne s'agit pas de « ressenti », mais d'un problème objectif, digne d'intérêt. Notons que cet intérêt est éveillé par la gravité des propos et des actes de l'enseignante, rapportés par les élèves puis par les parents. Cette gravité se manifeste par des émotions négatives de parents et d'élèves et par des interpellations insistantes ou de forme inhabituelle. Pour la principale, ces éléments relèvent

de la manifestation tangible d'une agression objective d'un élève par le professeur, dont le constat lui permet de constituer progressivement une affaire spécifique : elle rapporte un défaut de confiance lié à une mauvaise impression initiale (égocentrisme de l'enseignante), puis un certain nombre de plaintes lui parviennent, dont un rapport des élèves, dont le caractère inhabituel attire son attention.

Dans un premier temps, elle privilégie deux attitudes : premièrement, éviter le conflit ouvert en assurant la défense publique de l'enseignante, deuxièmement, responsabiliser l'enseignante en lui demandant de s'expliquer sur les accusations dont elle est l'objet. La gestion du cas de contestation passe ainsi par une double stratégie : publiquement, maintenir l'ordre par le soutien à l'enseignante en tentant d'atténuer la violence des échanges entre cette dernière et les usagers, en privé, influencer les actions de l'enseignante. Elle reconnaît l'existence d'un mystère enseignant, lié à la fermeture de la salle de classe et à son caractère inaccessible pour les adultes, mais rassure les parents et les élèves sur la confiance qu'ils peuvent placer dans l'enseignant. Cette action publique passe par une grande attention envers les usagers et par le fait de partager sa perspective avec des alliés, comme le représentant syndical, enrôlé dans le contrôle de l'enseignante contestée. Elle passe aussi par la relativisation des critiques, comme on l'a vu à propos du mot « ressenti », relativisation qui s'appuie aussi sur le dénigrement des phénomènes de groupe. Ce travail public est une des manifestations de la responsabilité publique de la principale : cette dernière se trouve au centre des demandes. Cela la conduit à donner son avis, qu'elle présente comme toujours modéré, par exemple sur le respect du rôle de l'élève ou du cadre réglementaire. Toutes ses interventions concourent à l'apaisement. À propos du discours public sur les enseignants, arrêtons-nous un moment sur un extrait traduisant à notre avis le prix de cet apaisement.

Arrive un parent, mais complètement hystérique, la maman elle était vraiment en stress [...] "Mme Bourhis, ça a pas été du tout, ça a été explosif, la prof elle m'a dit d'aller voir un psy, etc. etc." Donc je la calme, j'essaie de recadrer, je lui dis "qu'est-ce qui s'est passé ?" "c'est vrai que mon fils, il est un peu agité, il arrive en retard en cours mais elle lui ferme la porte au nez, etc." [...] J'ai dit "attendez, on va quand même entendre le gamin, ce qu'il a à dire", donc je rappelle l'élève, "évidemment, ne joue pas quand même sur la petite corde raide, n'arrive pas en retard, tu sais bien qu'il y a des enseignants qui sont beaucoup plus stricts sur les retards, donc elle t'a fermé la porte au nez, en même temps elle avait peut-être pas tort, mais néanmoins tu aurais dû être reconduit à la vie scolaire"

La lettre du discours semble donner tort à l'élève (il devrait être à l'heure) mais le vrai conseil de la principale à l'élève pourrait être résumé comme : « adapte tes infractions au professeur

». Elle substitue ainsi une règle d'action nécessairement contingente à une norme scolaire fondamentale, l'exigence de ponctualité. Cette substitution est liée à ce que la principale considère comme le bon enseignant, digne d'estime, de respect et de confiance. En effet, même si elle critique les sanctions non réglementaires données par l'enseignante et si elle valorise le fait qu'un enseignant travaille beaucoup, elle s'exprime surtout pour de bonnes relations avec les élèves et pour le respect de la personne de l'élève, respect dont le manquement fait d'ailleurs l'objet de sanctions selon le règlement dont elle défend publiquement l'application. De même, elle s'oppose à une pédagogie dirigiste qui ne laisserait pas assez de place à l'élève.

La deuxième stratégie, après l'apaisement et le soutien, consiste à traiter directement avec l'enseignante contestée, de manière à corriger ses défaillances. Cette action, qui consiste à recevoir régulièrement l'enseignante dans un double but d'aide et de contrôle, résulte du classement de la personne dans la catégorie des enseignants en échec. Ce suivi personnel de l'enseignant est préventif et vise à éviter de nouveaux conflits. La volonté de contrôle se manifeste à l'occasion de la survenue d'un événement inattendu, le conflit direct avec des parents lors d'une réunion parents-professeurs. En outre, cette volonté est liée à la perception de sa constitution psychologique, caractérisée, pour la principale, outre les difficultés relationnelles et d'adaptation, par une suspicion de maladie mentale liée au sentiment d'une position menacée.

Mais cette double stratégie, peu référée à des principes de justice (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 161), devient insuffisante lorsqu'une élève apparaît « profondément blessée » et que les parents menacent de se plaindre directement au rectorat. La principale choisit alors de constituer une affaire publique abandonnant la spécificité du cas : le recours à des institutions extérieures (services juridiques et médicaux du rectorat), la référence explicite au principe domestique (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 206), permettent un passage du particulier au général.

Conclusion

L'utilisation de la méthode de théorisation enracinée permet ainsi de mettre au jour le fait que pour la principale, la contestation d'un enseignant est d'abord un phénomène habituel auquel il ne faut pas faire trop attention. Mais dans certains cas, il s'agit d'un problème mettant en péril l'ordre de l'établissement. Une stratégie publique d'apaisement, en partie fondée sur un abandon du recours aux normes fondamentales, s'accompagne d'une stratégie privée de

contrôle de l'enseignant contesté afin de limiter les conflits à venir. Du point de vue de la principale, la légitimité d'un enseignant tient donc plus à ses relations avec les élèves qu'à sa fonction proprement pédagogique.

LACLAU Vincent
Éducation, Cultures, Politiques - Université Lyon 2

BIBLIOGRAPHIE

Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). De la justification : les économies de la grandeur (Vol. 1–1). Paris, France: Gallimard.

Lejeune, C. (2014). Manuel d'analyse qualitative analyser sans compter ni classer. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Merle, P. (2007). Les notes : secrets de fabrication (Vol. 1–1). Paris, France: Presses universitaires de France.

Schütz, A., & Blin, T. (2010). Essais sur le monde ordinaire. Paris: Le Félin-Kiron.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2004). Les fondements de la recherche qualitative: techniques et procédures de développement de la théorie enracinée. Fribourg: Academic Press Fribourg.

ATELIER 20 : Education et formation avec des personnes en situation de handicap

**COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**



- 3ème édition -

27 & 28 octobre 2016 à Nantes

**Colloque Doctoral International
de l'éducation et de la formation**

Nantes – 27, 28 octobre 2016

**OSSOLA Laurence
2^{ème} année**

**Laboratoire ADEF, section EFE,
Aix-Marseille Université
prajnya@wanadoo.fr**



Éducation et formation à la sexualité des personnes cérébralement handicapées, vivant en institution.

Résumé :

L'adulte handicapé cérébral développe des sentiments d'amour et a une vie affective et sexuelle. En institution les adultes cérébrolésés éprouvent des désirs érotiques et les assouvissent parfois. Les soignants ne sont pas toujours préparés à ces situations ; ils usent alors de comportements quelquefois inadaptés. Parallèlement l'adulte handicapé se retrouve dépendant d'un tiers au regard de sa déficience, qui l'empêche d'assouvir seul ses envies libidinales. Les carences en formation professionnelle et les représentations sociales sur le sujet n'invitent pas à une sexualité autonome et normalisée des résidents. Cet accompagnement du soignant attendu par l'adulte handicapé cérébral questionne leurs représentations sociales sur le sujet : quelles formations, face aux désirs érotico-sexuels des adultes cérébrolésés, pour les professionnels ? Pour les familles-et-aidants ? Et pour les adultes handicapés eux-mêmes ?

Mots clés : Handicap cérébral – Sexualité – Accompagnement – Représentations sociales – Formation et éducation.

Introduction

Cette thèse s'inscrit donc dans le champ de l'éducation en santé et plus particulièrement à la sexualité des personnes handicapées cérébrales. Elle est centrée sur l'étude des représentations sociales de la sexualité des personnes handicapées cérébrales et des différents acteurs qui évoluent auprès d'elles. En effet, alors que le lien entre représentations et pratiques est identifié depuis longtemps, la revue de la littérature permet de relever des incohérences entre les représentations des professionnelles et leurs pratiques éducatives. Une production de savoirs sur les représentations des professionnels de santé, des personnes handicapées et de leurs familles apportera une contribution importante en sciences de l'éducation.

Pour situer ce travail dans le cadre des travaux de recherche du laboratoire ADEF d'Aix-Marseille Université, nous avons souhaité mettre en lumière les apprentissages réalisés au sein de ce laboratoire, face à la problématique soulevée, qui reste une question d'éducation des personnes ; car n'oublions pas que les infirmières ont un rôle éducatif à la santé en général, et d'éducation à la sexualité en particulier (Article R4311-15 du Code de la Santé Publique : 31 juillet 2009).

De plus, d'une part, un autre article R4311-3 du même CSP¹²⁴ stipule que « Relèvent du rôle propre de l'infirmier ou de l'infirmière, les soins liés aux fonctions d'entretien et de continuité de la vie et visant à compenser partiellement ou totalement un manque ou une diminution d'autonomie d'une personne ou d'un groupe de personnes ».

D'autre part, « [...] posséder des connaissances théoriques [...] ne suffirait pas à développer une capacité relationnelle pour prendre en charge la sexualité », selon Giami (2015, p. 56), et « Peu d'infirmières disent avoir été formées à la sexualité dans le contexte de leur pratique. Celles qui auraient eu l'opportunité et/ou la volonté de le faire semblent dès lors plus à l'aise pour aborder ces questions » (*Id.*).

Pourtant, la sexualité ne concoure-t-elle pas au maintien de la santé psychique et physique de tout être humain ?

Cadre contextuel

Les sciences humaines, en matière de sexualité, peuvent avoir un discours qui ne soit pas limité à celui du champ médical, sexologique ou psychanalytique ; à l'instar de Giami, nous croyons qu'« émettre des idées et des propos, c'est aussi une forme d'action, dans la mesure

¹²⁴ CSP : Code de la Santé Publique.

où l'on peut considérer que cela peut aider à changer les mentalités et les idéologies, qui sont quand même le moteur de l'action ».

Quand la sexualité devient cérébralement handicapée

Les établissements d'hébergement spécialisés répondent à des règles législatives et sanitaires qui ne facilitent pas leurs démarches d'accompagnement de la sexualité des PHC qu'ils accueillent.

Les professionnels exerçant dans ces lieux de vie accompagnent les résidents dans tous les besoins de leur quotidien et parfois dans ceux qui touchent à l'affectif, l'intime et la sexualité. Mais quelles missions pour les soignants, dans l'assouvissement de ce besoin, somme toute bien naturel ? Pourquoi l'évocation de cette sexualité est-elle porteuse de gêne ou de compassion de la part des soignants ? Comment les soignants peuvent-ils gérer cela ?

Et les familles, les aidants, comment les accompagnent-ils ? Comment les aider à admettre, à comprendre et à ne pas nier cette sexualité ?

Enfin les PHC elles-mêmes, bien qu'institutionnalisées, ont des envies d'intimité et de sexualité : comment gèrent-elles tout cela, au sein de la structure où elles vivent, en regard d'une vie en collectivité inévitable, et/ou face à certains professionnels, familles-et-aidants, qui la leur refusent ?

Éléments de problématisation

Ainsi le cadre théorique de cette recherche vise à évaluer si nous sommes bien face à un manque de formation(s) des professionnels de la prise en soins, un manque d'éducation des adultes porteurs de handicap cérébral, et/ou un manque des deux de la part des familles-et-aidants.

Et de surcroît, si leurs représentations sociales de la sexualité en général et de celles des PHC en particulier, sont en lien direct avec ces manques ; nous parlons ici des représentations sociales telles que définies par Jean-Claude Abric (1994¹²⁵).

Désinhibée ou concrétisée de manière cachée, la sexualité en institution est factuelle.

Chaque acteur évoluant auprès des PHC d'un établissement d'hébergement, peut avoir une approche différente de la sexualité des personnes prises en soins. Les personnels soignants sont parfois en difficulté lors de ce type d'accompagnement : quels gestes peuvent-ils

¹²⁵ Selon Jean-Claude Abric, la représentation sociale se structure en éléments organisateurs, stables et non négociables, formant le noyau de la représentation, autour duquel des éléments périphériques instables et négociables exercent le rôle de tampon à la réalité.

effectuer ? Qu'est-ce qui serait éthique, déontologique ? Qu'est-ce qui ne le serait pas ? Jusqu'où aller sans être intrusif ?

Autant de questionnements face aux familles-et-aidants qui ont plutôt trois types de postures distinctes, au sein des institutions :

- le déni pur et simple d'une quelconque forme de sexualité, de la part de leur « protégé », dans ou hors de l'institution.
- Une prise de conscience de la réalité du terrain, mais pas d'implication individuelle : ni en termes d'accompagnement, ni en termes de réflexion partagée avec les équipes (lors des Projets de Vie Individualisés¹²⁶, par exemple) pour la mise en place d'éventuelles pratiques, ni en termes de discussion avec le résidant lui-même.
- Une acceptation de cette sexualité, et parfois même un accompagnement : allant du simple accord donné à l'équipe pour la mise en place de projets concrets, jusqu'à l'achat de DVD¹²⁷ érotiques ou pornographiques par exemple, voire l'accompagnement vers un(e) prostitué(e).

Enfin, les PHC réalisent-elles le dilemme institutionnel dans lequel elles évoluent : celui qui impose la rédaction d'un « Règlement Intérieur » honorant les droits des résidants *versus* celui qui oblige au respect de la Loi et de ses limites ? Se sentent-elles accompagnées lorsqu'on les assiste ou sujettes d'immixtion dans leur intimité ?

Cadre théorique

Le thème de la sexualité chez les PHC soulève des questionnements interdisciplinaires et notre recherche invite les sciences de la santé, la sociologie, la psychologie, la philosophie, les sciences infirmières et même la théologie, à être questionnées ; car aucune discipline

¹²⁶ **Projet de Vie Individualisé (PVI)** = appelé aussi **Projet d'Accompagnement Personnalisé (PAP)** est une obligation légale depuis la Loi de 2002 : « Le projet personnalisé est une démarche dynamique, une co-construction qui tente de trouver un équilibre entre différentes sources de tension, par exemple entre : les personnes et leur entourage, qui peuvent avoir des attentes contradictoires ou des analyses différentes ; les personnes/leur entourage et les professionnels, qui ne partagent pas automatiquement la même analyse de la situation ou les mêmes objectifs ; les professionnels d'établissements/services différents. C'est la raison pour laquelle cette démarche de co-construction aboutit souvent à un compromis » (p. 14 du guide pratique de « Recommandations de Bonnes Pratiques Professionnelles : les attentes de la personne et le projet personnalisé », rédigé par l'ANESM et lisible sur : http://www.anesm.sante.gouv.fr/IMG/pdf/reco_projet.pdf).

¹²⁷ **DVD** = *Digital Versatile Disc* (traduit en Français par : disque numérique polyvalent) ; il permet aussi bien la sauvegarde et le stockage de données, que tout type de média, notamment la vidéo.

scientifique ne peut à elle seule, cerner les multiples contours du handicap cérébral et de la sexualité, qui forment à eux-seuls, un double tabou.

Tant que les professionnels, les familles-et-aidants, les PHC institutionnalisées ne considéreront pas l'accompagnement à l'intimité et à la sexualité, comme faisant partie intégrale de la vie de tous, d'aucuns continueront à en pâtir, sans espoir de changement. Comment aider ces « victimes » de l'ignorance et des représentations de l'Autre, à être reconsidéré dans leur globalité d'être humain ?

Formation et éducation / représentations sociales

Une carence d'éducation et de formation implique inévitablement un manque de savoirs « savants » sur le sujet, d'où des représentations qui biaisent la réalité, comme le décrit Shaffer (p. 31) « [...] d'une part, la croyance a longtemps été un moteur puissant dans le milieu scientifique, et d'autre part, la vérité scientifique emprunte souvent des chemins de traverse, naissant de controverses, plus que des consensus ».

Ancrées vers des idées préconçues et arrimées dans notre subconscient voire notre inconscient, les représentations sociales de la sexualité des PHC font que la préhension de telle ou telle notion, interpelle, dégoûte ou laisse indifférent. Ces représentations sociales naissent-elles uniquement par manque de savoirs sur le sujet ?

L'on sait que pour que l'adulte s'imprègne des apprentissages issus d'une formation, une distinction entre les connaissances scientifiques et les connaissances du quotidien (empiriques, de terrain) doit positionner la formation adulte comme une invitation à atteindre une connaissance manifeste du monde. Elle doit inciter les adultes à franchir les obstacles des théories de la connaissance ; Gaston Bachelard (1999) s'appuie en cela sur ce modèle scientifique de la formation, pour le considérer comme intéressant essentiellement l'adulte ; il préconise que la subjectivité y soit convoquée *a minima*. Car sans doute s'adosse-t-il à la réalité du savoir : celle qui convie à comprendre que ce que l'on croit bien savoir ou bien connaître, offense ce que l'on aurait dû savoir, de façon que : « Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés » (p. 2). Par conséquent selon lui, si le futur formé se présente « cramponné » à ses savoirs préexistants, leur donnant valeur immuable et quasi-sacrée, il ne sera pas prêt à recevoir le nouvel apprentissage, ni à en acquérir les bénéfices.

En fait d'après lui, on apprend versus un apprentissage antérieur, en déconstruisant des savoirs mal construits, en allant au-delà de ce qui fait obstacle¹²⁸ dans l'esprit lui-même, à l'acquisition de nouveaux apprentissages : *dixit* « [...] c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé » (p. 14).

Et tenter de former, pour « déformer » des représentations sociales, est un challenge qui se doit d'agir sur nombre de concepts. Ainsi, il convient d'emblée, d'envisager que la « distance professionnelle » des soignants face à des PHC, souvent infantilisés, soit étudiée sous une forme plus appropriée de « proximité thérapeutique », invitant à un accompagnement personnalisé, qui reste certes professionnel, même si parfois il se doit d'être intimiste. Mais cette intimité relative entre soignant et soigné touche éminemment à la dignité de l'Autre et à son respect, dans une prise en charge infirmière. Les soins prodigués ne sont pas uniquement techniques ; le relationnel – part importante des soins infirmiers – est le pilier d'un accompagnement individualisé.

Contexte sociétal

Le contexte juridico-légal actuel nous montre qu'une éducation à la sexualité pour les PHC en institution est obligatoire ; néanmoins sur le terrain, le droit à la vie apparaît plus que fragile même si les liens entre sexualité, handicap et politique demeurent étroits : qui n'a pas entendu parler des débats politico-associatifs qui opposent les pro- et les anti-« assistance sexuelle », alors même qu'il existe une légitimité juridique à l'égalité des chances et à la cohésion sociale, au regard de la Loi Chossy de 2005 ?

C'est aussi pour cela que le Conseil Consultatif National d'Éthique français fut sollicité dès 2011 par Roselyne BACHELOT (alors Ministre des solidarités et de la cohésion sociale), sur le thème « *Vie affective et sexuelle des personnes handicapées - Question de l'assistance sexuelle* ». Il rend Avis n° 118, le 27 septembre suivant (soit en 2012), concluant, nous citons : « En conséquence en matière de sexualité des personnes handicapées, le CCNE ne peut discerner quelque devoir et obligation de la part de la collectivité ou des individus en dehors de la facilitation des rencontres et de la vie sociale, facilitation bien détaillée dans la Loi qui s'applique à tous. Il semble difficile d'admettre que l'aide sexuelle relève d'un droit-créance assuré comme une obligation de la part de la société et qu'elle dépende d'autres initiatives qu'individuelles¹²⁹ ».

¹²⁸ et que Bachelard nomme « obstacles épistémologiques ».

¹²⁹ Avis n° 118 du CCNE, lisible en ligne sur : http://www.ccne-ethique.fr/sites/default/files/publications/avis_ndeg118.pdf.

Il fut donc entendu à ce moment-là, que l'État ne devait pas intervenir dans le cadre de la mise en place d'assistance sexuelle pour les personnes porteuses de handicaps, même cérébraux. Or nous savons aujourd'hui, que ce type d'assistance existe bel et bien en France, sous couvert d'un secret mal gardé et d'une hypocrisie générale ...

Population ciblée : les imoc et les tcs

Au cours de nos recherches, nous avons choisi de différencier deux types de handicap cérébral : les handicaps congénitaux (en étudiant le cas des porteurs d'Infirmités Motrices d'Origine Cérébrale, que l'on dénomme IMOC) et les handicaps acquis (en nous rapprochant des Traumatisés Crâniens Sévères, connus sous l'acronyme TCS). Car bien que la position et le statut des établissements médicosociaux qui les hébergent, soient les mêmes pour les uns et les autres, l'approche de la sexualité y est différente : les IMOC (congénitaux) nés avec des déficiences mentales, ont généralement eu peu d'expériences d'ordre sexuel, si ce n'est péjorativement (inceste, viol en institution ou en milieu familial pour certains), tandis que les TCS (acquis) ont majoritairement connu une vie affective, sexuelle, voire conjugale, avant l'accident.

Ainsi, selon l'étiologie du handicap cérébral, le positionnement des acteurs qui gravitent autour d'eux est bien différent, nous le verrons plus tard.

Une chose est claire, ce sont bien les représentations sociales des professionnels, des PHC elles-mêmes et des familles-et-aidants, qui participent à l'accompagnement ou au refus de sexualité de nos protagonistes en institution.

« Les savoirs exposés ici sont empreints de situations réelles. [...]. *Pour parler sur, autour de, à partir de, [nous] avons parlé avec* ceux qui vivent le handicap, veillant au juste équilibre entre proximité et distanciation » (Gardou : 2014, p. 14). À ce propos, une **pré**enquête de terrain, tendant à recueillir les représentations sociales de la sexualité des TCS, chez les infirmiers et aides-soignants d'une Maison d'Accueil Spécialisée (MAS) bucco-rhodanienne, nous a montré que cette sexualité est plus entendable que pour les IMOC d'une autre MAS vaclusienne, n'hébergeant que des adultes handicapés mentaux de naissance.

Ainsi, l'on peut supposer que, si ces soignants avaient eu une formation à l'accompagnement de la sexualité des PHC en institution, leurs représentations de la sexualité seraient peut-être différentes, sans tenir compte de l'origine du handicap cérébral.

Tout ceci n'est pas sans soulever des questions d'ordre philosophique et éthique, puisque nous touchons à l'intimité stricte de personnes fragilisées, considérées par le Code Pénal comme

« vulnérables¹³⁰ » alors qu'initialement ces personnes protégées étaient des « incapables¹³¹ ». Mais incapables de quoi ?

Représentations sociales et religions

D'autres questionnements émergent alors : est-ce le milieu d'élevage dans le contexte religieux éducatif des intervenants – professionnels et familles-et-aidants – qui favorise l'accompagnement de la sexualité des PHC vivant en institution, ou au contraire qui limite ou interdit cet accompagnement ?

La question fut directement posée à différents représentants du culte, des quatre religions monothéistes les plus pratiquées en France :

- la Chrétienté, avec :
 - o un Prêtre catholique de la Paroisse « Saint-Laurent » (Salon de Provence),
 - o une Pasteure protestante de l'« Église Protestante Unie de France » (Salon de Provence),
 - o un Prêtre orthodoxe de l'Église « Saint-Hermogène » (Marseille).
- Le Judaïsme, avec le Grand-Rabbin de la Synagogue « Massorti » (Aix-en-Provence).
- L'Islam, avec l'Imam de la Mosquée « Les amis de la paix » (Salon de Provence).
- Et le Bouddhisme tibétain, avec un Moine de la Pagode « Phap Hoa » (Marseille).

Au travers de ces six entretiens et de l'étude non exhaustive de leurs livres « sacrés » de référence, cette approche théologique de notre problématique a montré l'importante influence de l'obédience, lorsqu'elle occupe une réelle place dans la construction mentale d'un individu.

Les représentations sociales sont incidemment inspirées par la culture religieuse, qu'elle préexiste au sein du milieu familial ou qu'elle soit acquise en cours d'existence (reconversion).

Là encore, nous voyons que l'éducation et la formation jouent un rôle essentiel dans la considération de la vie intime, affective et sexuelle de tous et par conséquent des PHC aussi.

¹³⁰ Cf. Loi n° 2009-526 du 12 mai 2009, de simplification et de clarification du droit et d'allègement des procédures, Chapitre IV, Section 3, Article 133 abrogeant Article 223-15-2.

¹³¹ Cf. Loi n° 2007-308 du 5 mars 2007, portant réforme de la protection juridique des majeurs, Titre 1^{er}, Article 3 (Journal Officiel de la République Française n° 56 du 7 mars 2007, page 4325, texte n° 12).

Démarche méthodologique

Toutes ces recherches et études nous ont permise de mettre en œuvre une méthodologie de recherche, afin de répondre à notre questionnement premier : **les professionnels, familles-et-aidants, accompagneraient-ils de façon plus idoine, la sexualité de leurs « protégés », s'ils avaient suivi une formation modifiant leurs représentations sociales, pour les y aider ? Et les PHC institutionnalisées vivraient-elles mieux leur sexualité, si elles avaient été éduquées en la matière, se construisant ainsi des représentations sociales différentes ?**

Méthode, outils, population, etc.

Nous avons donc pensé la méthode clinique appropriée ; les outils de recueil ont été fondés sur ceux relatifs aux représentations sociales. L'enquête fut initiée auprès de soignants, de familles-et-aidants et de PHC évoluant en institutions dédiées, par l'intermédiaire des cartes mentales utilisant :

- des mots, pour les professionnels et familles-et-aidants ;
- des dessins et croquis, pour les PHC.

Le choix des populations à étudier s'est étendu sur quatre départements : deux en Sud-est et deux en Nord-ouest, pour une potentielle étude ultérieure sur les disparités liées aux secteurs géographiques de prise en charge. Ainsi deux MAS de Provence et deux MAS bretonnes ont répondu à nos sollicitations.

Résultats initiaux

À ce jour, les principaux résultats recueillis démontrent que les soignants restent disponibles pour accompagner la sexualité des PHC dans l'institution où ils exercent, y compris s'il faut parfois déroger à la loi pour cela. Ceux qui se sentent gênés à effectuer cet accompagnement restent toutefois en capacité de « passer le relais » à un(e) collègue plus volontaire.

Les familles-et-aidants s'impliquent dans une réelle distorsion, selon les types de handicaps cérébraux : il est à l'évidence plus simple pour une famille d'accompagner la sexualité d'une personne TCS que d'une personne IMOC – l'âge mental prévalant sur l'âge physique.

En outre, chez les familles-et-aidants évoluant auprès d'IMOC, l'acceptation de la sexualité de leur « protégé » est très difficilement imaginable, tandis que celle de ses congénères est entendable.

Enfin, les PHC elles-mêmes semblent démontrer un réel manque d'éducation à la sexualité, qu'elles n'en aient jamais eu (IMOC) ou qu'elles l'aient oubliée (TCS).

Laurence OSSOLA

Laboratoire ADEF¹³², section EFE¹³³, Aix-Marseille Université

BIBLIOGRAPHIE

- ‘Abderrahmân Ibn ‘Abdelkhâleq (2005). *Le statut de l'handicapé en Islam*, Bruxelles : Éd. Al-Andalous.
- Abric, J.-C. (1994, 1^{ère} éd. 1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*, thèse d'État, Aix-en-Provence : Université de Provence.
- Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*, Quadrige Essais/débats, Lonrai : Éd. PUF.
- Agthe Diserens, C. (2013). *Sexualité et handicap : entre tout et rien ...*, Saint-Maurice (Suisse) : Éd. Saint-Augustin.
- Al-Jazairî, A. (2010, 2^{ème} éd.). *La sexualité en Islam : réalité, pratiques et conseils*, Bruxelles : Éd. Dar Almadina.
- Altman, I. & Taylor, D.-A. (1973). *Social penetration: the development of interpersonal relationship*, New York, Holt: Ed. Rinehart and Winston (U.S.A.).
- Amiel-Tison, C. (2004). *L'infirmité motrice d'origine cérébrale*, Paris : Éd. Masson.
- Assouly-Piquet, C. & Berthier-Vittoz, F. (1994). *Regards sur le handicap, Hommes et perspectives*, Éd. Épi.
- Auzoult, L. (2008). L'autonomie, conceptions et pratiques, *Revue Pratiques Psychologiques*, N° 14, pp. 237-245.
- Barillet-Lepley, M. (2001). *Sexualité et handicap : le paradoxe des modèles. D'Alter à Alius, du statut d'adulte au statut d'handicapé*, Paris : Éd. L'Harmattan.
- Baverel, Ph. (Mai 2004). Jean-Paul II célèbre la sexualité, Journal *Le Parisien* du 27 mai 2004.
- Bureau, J. (1995). L'intimité et l'identité sexuelle : une approche existentielle, *Revue Sexologique*, N° 3, Tome 1, pp. 7-35.

¹³² ADEF : Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation.

¹³³ EFE : Évaluation, Formation, Éducation.

Cheikh Abd Rahman al-Barak. (2015). L'islam en questions et réponses, *Islamqa.info*, lisible sur : <http://islamqa.info/fr/7951>, visité le 19. 07. 2015 à 11h05.

Chryssavgis, J. - Père orthodoxe. (Février 2003 : 1^{ère} publication). Amour, Mariage et sexualité, *Revue Souroge du Docièse du Patriarcat de Moscou en Grande Bretagne*, traduit de l'Anglais par le Service Orthodoxe de Presse.

Clément, O. (1969, rééd. 1976). *Dialogues avec le Patriarche Athénagoras*, Paris : Éd. Fayard.

Conférence des évêques de France. (1991). *Catéchisme pour adultes : point n° 579*, Coll. Centurion, Éd. Cerf.

Deccache, A. (06. 2003). Évaluer l'éducation du patient : des modèles différents pour des pratiques différentes ..., In: L'évaluation de l'éducation thérapeutique du patient, Actes de la XIII^{ème} journée de l'IPCCEM Puteaux, 20 juin 2003, pp. 3-9.

Deforges, R. (2012). *Toutes les femmes s'appellent Marie*, Éd. Hugo & Cie.

Djamil83 (2015), L'islam et les Handicapés, *Unblog.fr*, lisible sur : <http://djamil83.unblog.fr/lislam-et-les-handicapes/>.

Dumond, J.J. (17 janvier 2008, à 10h00). *Troubles d'allure psychique après un Traumatisme Crânien grave et Nosologie*, 8^{ème} colloque Des Entretiens d'Aix : « Les troubles psychiques et comportementaux post-traumatiques ».

Eymard, C. (2010). Des modèles de l'éducation et de la santé à l'activité d'éducation thérapeutique, In: Foucaud. J, Bury J.A. & Bacoul-Debussche M, *Eymard C. editors*, Éducation thérapeutique du patient : modèles, pratiques et évaluation, Saint-Denis : INPES, pp. 39-53.

Fillion, L.C. (1888-1904). *La Sainte Bible : la Bible de Jérusalem*, Tomes 1, 2, 3, 4 5, 6, 7 et 8, Paris : Éd. Letouzey et Ané.

Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales, in Abric, J.-C. (dir.). *Pratiques sociales et représentations*, Paris : Éd. PUF (pp. 37-58).

Galtier, C. (Juin 2012). Dossier : Vie affective et sexuelle, *Revue Notre Prochain*, N° 348, pp. 26-27.

Galtier, C. (Déc. 2012). Dossier : Vie affective et sexuelle des résidents et patients de la Fondation John Bost, *Revue Notre Prochain*, N° 350, pp. 18-38.

Gardou, C. (février 2010). En finir avec les tabous, *Sciences Humaines*, N° 212.

Gardou, C. - Dir. (2014). *Handicap, une encyclopédie des savoirs - Des obscurantismes à de Nouvelles Lumières*, Villematier : Coll. Connaissances de la Diversité, Éd. Érès.

Giami, A., Humbert, C. & Laval, D. (2001, 1ère éd. 1983). *L'ange et la bête : représentations de la sexualité des handicapés mentaux par les parents et les éducateurs*, Paris : Éd. du CTNERHI, Éd. PUF.

Giami A. & De Colomby, P. (Juillet 2001), Relations socio-sexuelles des personnes handicapées vivant en institution, in→ Handicaps-Incapacités- Dépendance, *INSERM U 292*, « Premiers travaux d'exploitation de l'enquête HID », Colloque scientifique à Montpellier (34), les 30 novembre et 1^{er} décembre 2000 / Coordination Christel Colin et Roselyne Kerjosse, Ministère de l'emploi et de la solidarité / *Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (DREES)*, Série Études, N° 16, visible sur : <http://www.vie-publique.fr/documents-vp/serieetud16.pdf>.

Giami, A., Moreau, É. & Moulin, P. (2015). *Infirmières et sexualité : entre soins et relation*, Rennes : Éd. Presses de l'EHESP.

Giguet, P. (1865). *La Sainte Bible : de l'Ancien Testament d'après les Septante et du Nouveau Testament d'après le texte grec*, Tomes 1, 2, 3, 4 et 5, Paris : Éd. Librairie V° Poussielgue et fils.

Habermas, J. (30 novembre 2010 à 16h00). « Conférence sur la vie sexuelle et affective des personnes handicapées », *Faculté de Médecine – Département de Psychologie*, Bruxelles (Belgique).

Hannam, C. (1970). *Parents and mentally handicapped children*, Penguin Books Ed.

Henderson, V. (1994). *La nature des soins infirmiers*, Paris : Inter Éditions.

Jean-Paul II (15 août 1988). *Mulieris Dignitatem* : Lettre apostolique du souverain pontife sur la dignité et la vocation de la femme à l'occasion de l'année mariale, N° 7, Éd. Libreria Editrice Vaticana.

Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*, Paris : Éd. PUF.

Jollien, A. (1999). *Éloge de la faiblesse*, Éd. Du Cerf.

Kääriäinen, M. & Kyngäs, H. (2010). The quality of patient education evaluated by the health personnel, *Scand J Caring Sci*, N° 24, pp. 548-556.

Kaeser, F. (1992). Can people with severe mental retardation consent to mutual sex?, *Sexuality and Disability*, Volume 10, N° 1, pp. 33-42.

Kérouac, S., Pépin, J. & Ducharme, F. (août 2010). *La pensée infirmière : nouvelle édition*, Canada : Éd. Chenelière Éducation.

Keshav, D. & Huberman, B. (April 2006). Sex education for physically, emotionally, and mentally challenged youth, *Advocates for Youth*.

- Laé, J.-F. & Proth, B. (2002). Présentation : les territoires de l'intimité, protection et sanction, *Revue Ethnologie Française*, Numéro spécial : « Intimité sous surveillance », Volume 32, pp. 5-10.
- Laé, J.-F. (2003). L'intimité : une histoire longue de la propriété de soi, *Revue Sociologie et Sociétés*, N° 2, Volume 35, pp. 139-147.
- Le Grand Rabbin Sitruk & Sibony, D. (2001). *Judaïsme et Sexualité*, Coll. La sexualité et la vie, Éd. L'esprit du temps.
- Lemoine, L., Gaziaux, É. & Müller, D. (2013). *Dictionnaire encyclopédique d'éthique chrétienne*, Paris : Éd. Le Cerf.
- Lepers, J. P. (17 août 2009). « C'est ça l'amour – Penser la prostitution (2/4) : Le corps est-il une marchandise ? », documentaire télévisé diffusé sur France 4, visible sur : <http://www.franceculture.fr/emission-les-nouveaux-chemins-de-la-connaissance-penser-la-prostitution-24-le-corps-est-il-une-march>.
- Létourneau, J. (1995). *Le traumatisme crânio-cérébral : pour mieux comprendre et aider*, Éd. La Société.
- Lonsdale, G. (1978). Family life with a handicapped child: the parents speak *Child Care, Health and Development*, Volume IV, N° 2, pp. 99-120.
- Malherbe, J.F. (2006). La problématique de l'accompagnement érotique des personnes vivant avec un handicap, in C. Agthe Diserens, F. Vatre : **Accompagnement érotique et handicaps – Au désir des corps, réponses sensuelles et sexuelles avec cœur**, *Chronique Sociale*.
- Moscovici, S. (1984, 7^{ème} édition mise à jour 1998). *Psychologie Sociale*, Paris : Éd. PUF.
- Olson, D.-H. (1975). *Intimacy and the aging family-Realities of aging*, College of Home economics, University of Minnesota (U.S.A.).
- Pape François (2016). *La joie dans l'amour, amoris laetitia-exhortation apostolique*, Coll. Documents d'Église, Montrouge : Éd. Bayard ; Paris : Éd. du Cerf ; Paris : Éd. Fleurus-Mame.
- Pigeaud, O. (2010). *Bible et handicaps-Repères*, Lyon : Éd. Olivétan.
- Poizat, D. (2005). Religions et handicap : le trouble de l'alliance, *Revue Reliance*, Volume 3, N° 17, pp. 19-26.
- Quentel, J.-C. (2001, éd. revue et enrichie en 2008). *Le parent : responsabilité et culpabilité en question*, Bruxelles : Éd. De Boeck Université.
- Ricœur, P. (1990). *Éthique et morale. Soi-même comme un autre*, Paris : Éd. Du Seuil.
- Ricœur, P. (1992). *Lectures 2 : La contrée des philosophes*, Paris : Éd. Du Seuil.

- Riveline, C. (1989). *L'amour dans la tradition juive*, Association Consistoriale Israélite de Paris, « Département Torah et Société ».
- Robinson, Sh. (1984). Effects of a sex education program on intellectually handicapped adults, *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, Volume 10, Issue 1, pp. 21-26.
- Rolin, P. (Février 2005). Sexualité et soins infirmiers, *La Revue de l'infirmière*, N° 108, pp. 27-28.
- Rouff, K. (Juin 2007). La sexualité des personnes très dépendantes, *Revue Lien Social*, N° 843, pp. 18-19.
- Schawb, M. -traduit par. (1890). *Le Talmud de Jérusalem*, Paris : Éd. Maisonneuve.
- Schwarzer, R. (2008). Modeling health behavior change: how to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors, *Apply Psychology: An International Review*, N° 57, pp. 1-29.
- Seca, J.-M. (2005). *Les représentations sociales*, Paris : Éd. Armand Colin.
- Sefarim. (1988-2008). *Toute la Bible dans la traduction du Rabinat, avec le commentaire de Rachi et la traduction de Jacques Kohn*, Réalisation Akadem-Multimédia, Pôle multimédia du FSJU (Fonds Social Juif Unifié), lisible sur : <http://www.fsju.org/>.
- Segond, L. - d'après la traduction de. (1998, Nouvelle édition). *La Sainte Bible - Esaïe 55*, Londres : Trinitarian Bible Society (ENGLAND).
- Semen, Y. (2004, rééd ; 2010). *La sexualité selon Jean-Paul II*, Éd. Presses de la Renaissance.
- Shaffer, S. (2014). *La fabrique des sciences modernes*, Paris : Coll. Science Ouverte, Éd. Du Seuil.
- Stavrou, S. (2006). Amour, Sexualité et mariage : Intervention sur le thème « Quelle vision de l'amour et de la sexualité aujourd'hui », au XIIème Congrès orthodoxe d'Europe occidentale, du 29 octobre au 1^{er} novembre 2005, publié dans la *Contacts-Revue Française de l'Orthodoxie*, N° 213.
- Stiker, H.-J. (1^{ère} éd. 1982). *Corps infirmes et sociétés*, Paris : Éd. Dunod / (3^{ème} éd. 2005) *Corps infirmes et sociétés-Essais d'anthropologie historique*, Paris : Éd. Dunod
- Szollos, A.-A. & McCabe, M.-P. (1995). The sexuality of people with mild intellectual disability: Perceptions of clients and caregivers, *Informa Healthcare*, Volume 20, N° 3, pp. 205-222.
- Therault, J. (1995). Réflexion sur la place de l'intimité dans la relation érotique et amoureuse, *Revue Sexologique*, N° 3, Tome 1, pp. 58-79.

Tincq, H. (Juin 2004). **Sexe : les "cathos" décoincés ?**, Journal *Le Monde* du 5 juin 2004, **lisible sur** : <http://www.yves-semen.com/la-sexualit%C3%A9-selon-jean-paul-ii/echos-de-la-presse/>.

Tremblay, R. (2001). *Guide de l'éducation sexuelle - tome 2 : la personne handicapée mentale*, Toulouse : Coll. Éducation et Formation, Éd. Érès.

Vallet, O. (2002). *Petit lexique des idées fausses sur les religions*, Paris : Éd. Albin Michel.

Vallet, O. (2005). *Petite grammaire de l'érotisme divin*, Paris : Éd. Albin Michel.

Van Manen, M. (2001) Transdisciplinarity and the new production of knowledge, *Qualitative Health Research*, Volume 6, N° 11, pp. 850-852.

Vattimo, G. (1985). *Les aventures de la différence*, Paris : Coll. Critique, Les Éditions de Minuit.

Watson, J. (1998). *Philosophie et science des soins infirmiers*, traduction française de Waingnier, C. & Caas, L. sous la direction de Bonnet Josiane, Paris, Éd. Seli Arslan.

Winnicott, D. (1963). Le passage de la dépendance à l'indépendance dans le développement de l'individu, *in* : *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris : Éd. Payot, pp. 43 à 54.

Wong, H. (1981). Typologies of intimacy, *Psychology of women quarterly*, N° 5, pp. 435-443.

Zucman, É. (2012). *Personnes handicapées, personnes valides : ensemble, semblables mais différentes*, Coll. Espace Éthique, Éd. Érès.